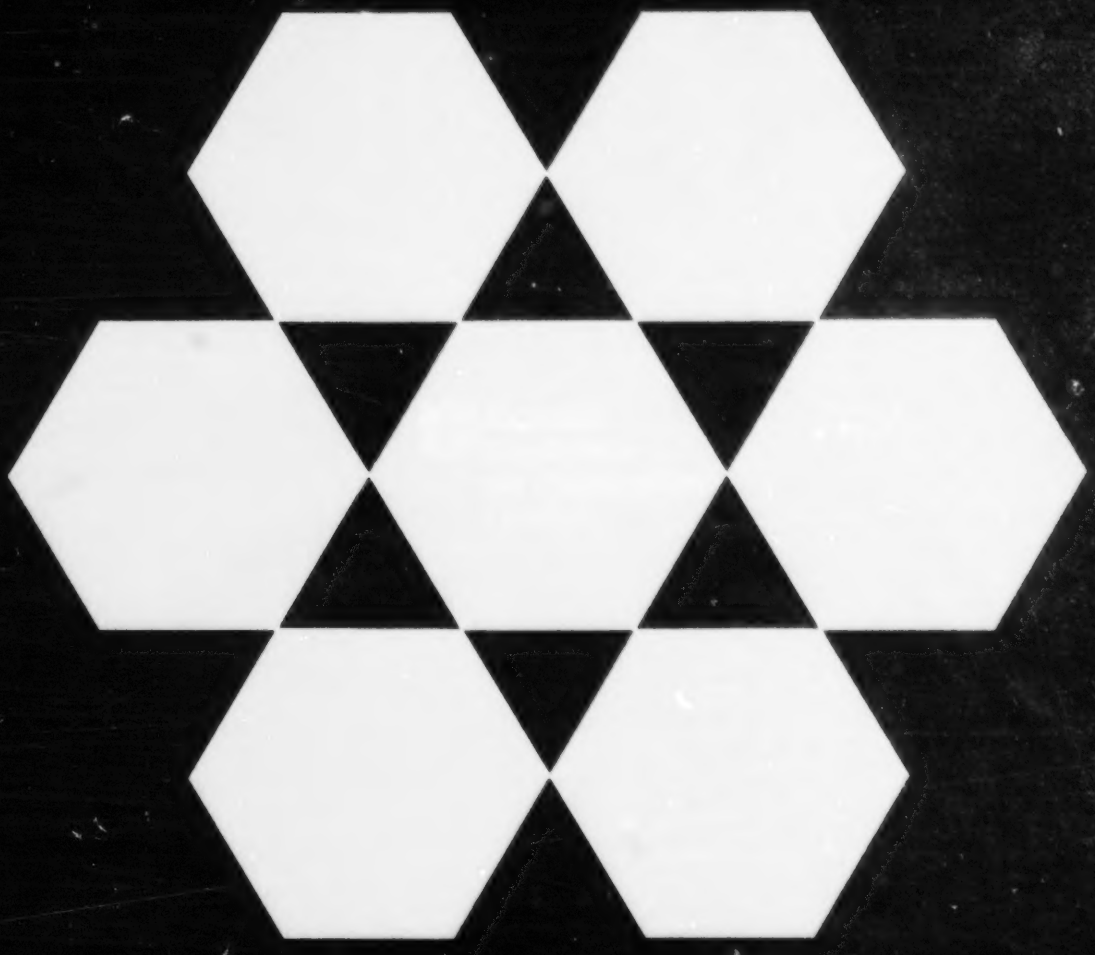
DU COLLÈGE À L'UNIVERSITÉ : L'ARTICULATION DES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science



Québec

89-02928/

Avis adopté à la 345e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 15 avril 1988

ISBN : 2-550-14337-X
Dépôt légal : deuxième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

DU COLLÈGE À L'UNIVERSITÉ : L'ARTICULATION DES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Table des matières

		Page
INTRODUCTION		1
Chapitre 1	**Une mission commune d'enseignement supérieur**	5
	1.1 Des concepts révélateurs	5
	1.2 Des évolutions et des décisions	7
	1.3 Des encadrements et des pratiques	9
Chapitre 2	**La cohérence et la continuité des objectifs de formation**	11
	2.1 La cohérence des programmes d'études	11
	2.2 Les préalables: un dispositif à dépasser	14
	2.3 La formation fondamentale	16
	2.4 L'accès graduel à la spécialisation	19
Chapitre 3	**Des besoins d'orientation et de sélection et des enjeux d'accessibilité**	23
	3.1 Les règles de passage	23
	3.2 Les cheminements des étudiants	25
	3.3 Des tâches de transition à assumer	27
Chapitre 4	**La recherche et les services à la collectivité: des collaborations à développer**	29
	4.1 La recherche: des débats et des faits	29
	4.2 Les services à la collectivité: des acquis et des interrogations	32
	4.3 Des rapprochements à poursuivre	34
Chapitre 5	**Des besoins de concertation et de coordination**	37
	5.1 Des compétences juridiques asymétriques	37
	5.2 Des instances et des instruments	40
	5.3 La concertation sur le terrain	42
Conclusion		45
Annexes		47

Introduction

Au Québec, l'enseignement postsecondaire est dispensé dans des collèges et des universités.

D'autres pays ont aussi instauré, entre les études secondaires et l'université, une structure qui comporte quelque analogie avec celle que, dans la foulée des recommandations du rapport Parent, le Québec a mise en place entre l'école secondaire et l'université. L'Angleterre, par exemple, dispense des enseignements préparatoires aux études universitaires dans des « Sixth Form Colleges » ou dans des « Further Education Colleges ». Les États-Unis possèdent, pour leur part, des « Community Colleges » et des « Junior Colleges », offrant un enseignement d'une durée de deux ans qui peut être complété dans un collège « universitaire » de quatre ans, pouvant donc lui-même décerner le premier diplôme universitaire[1]. C'est dire que, dans tous ces cas, se posent des défis d'articulation entre des segments de cheminements de formation, voire entre des établissements qui ne dispensent qu'une partie du curriculum conduisant au premier diplôme universitaire.

Au coeur des *choix historiques* faits au Québec à la suite du rapport Parent, il faut placer la décision de faire du collège un niveau spécifique d'enseignement, passage obligé entre le secondaire et l'université. C'est un cas pratiquement unique en Occident. Les aménagements ainsi arrêtés comptent sans doute pour beaucoup dans la hausse importante des effectifs de l'enseignement supérieur. Mais ils soulèvent évidemment certains défis particuliers sur le plan de l'articulation. De cette décision découlent aussi de nombreuses conséquences à la fois pour l'université et pour le secondaire. En effet, la constitution d'un ordre spécifique d'enseignement collégial a contribué à renforcer le caractère spécialisé d'un premier cycle universitaire plus court qu'ailleurs en Amérique du Nord. Ce choix s'est aussi répercuté sur le secondaire, puisque le second cycle du secondaire québécois commence dès lors plus tôt qu'ailleurs, fait suite à un premier cycle lui-même plus court et conduit à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires après onze années d'études, plutôt qu'après douze années comme partout ailleurs en Amérique du Nord. En regard de l'enseignement supérieur comme tel, il en résulte que le premier diplôme universitaire s'obtient normalement au terme d'un cheminement qui s'amorce plus tôt qu'ailleurs, dure cinq ans plutôt que quatre et se réalise obligatoirement en deux étapes bien distinctes.

Outre un enseignement professionnel d'une durée prévue de trois ans et dispensé à environ 50 % des étudiants — le rapport Parent prévoyait que 70 % des étudiants s'orienteraient vers le secteur professionnel —, les collèges sont chargés, dans le secteur général, de programmes d'études de deux ans donnant accès aux études universitaires; dans les deux cas, les collèges décernent un diplôme spécifique, le « diplôme d'études collégiales » (D.E.C.). Pour leur part, les universités dispensent des programmes de premier cycle d'une durée générale de trois années. Tout se passe donc comme si collèges et universités dispensaient en deux étapes un premier cycle d'enseignement supérieur de cinq ans, couronné par le baccalauréat, premier grade universitaire. Par ailleurs, collèges et universités, dont les types d'autonomie au regard de l'État sont bien différents, fonctionnent à la manière de deux réseaux institutionnels juridiquement indépendants l'un de l'autre.

Les *effets combinés* des divers aspects de ces aménagements originaux sont à la fois importants et complexes. Ils touchent aussi bien les processus d'orientation et de sélection des étudiants que la continuité des contenus de formation, la poursuite de la formation de base et l'accès graduel à la spécialisation, sans oublier la coordination proprement dite entre les deux ordres d'enseignement supérieur. Ce sont ces questions que, avec l'aide de sa commission de l'enseignement supérieur, le Conseil a résolu d'aborder dans cet avis. On aura compris que, dans le cas de l'enseignement collégial, c'est principalement des programmes préuniversitaires qu'il s'agira. Non pas qu'aucun problème de jonction ne se pose pour les étudiants des programmes

1. Voir, à ce sujet: C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, juin 1986. Voir aussi: Marsolais, Paré et Valois, *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent : comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*, Québec, juin 1986.

professionnels désireux de passer à l'université; les faits montrent d'ailleurs que plusieurs programmes du secteur technique conduisent effectivement de plus en plus souvent à l'université, environ 18 % des étudiants du secteur professionnel décidant de réaliser ce passage. C'est plutôt que, dans le cas des programmes préuniversitaires — le mot le suggère à l'évidence —, l'articulation s'impose comme une nécessité quasi structurelle. Quant aux programmes universitaires, on aura aussi compris qu'il s'agira essentiellement des programmes réguliers de premier cycle, plus précisément de ceux qui conduisent au baccalauréat.

Il y a une question préalable au propos du présent avis, voire à son titre même: comment et jusqu'à quel point l'enseignement collégial est-il de l'enseignement supérieur? Un traitement exclusivement sémantique de cette question ne serait sans doute ni éclairant ni très utile. En revanche, le rappel du contexte et de l'évolution conceptuelle et administrative qui ont conduit à considérer l'enseignement collégial comme faisant partie de l'enseignement supérieur est de nature à faire mieux cerner certains enjeux de l'articulation entre le collège et l'université, tout autant que la nécessité de les prendre efficacement en compte. Ce sera l'objet — des préliminaires, en somme — du *premier chapitre*.

Le fait qu'il y ait deux ordres distincts d'enseignement supérieur soulève, de soi, la question de l'unité et de la continuité des programmes postsecondaires de formation. Entre le collège et l'université, particulièrement en sciences, des préalables tentent bien de réaliser cette continuité souhaitable. Mais, à leur tour, ils soulèvent d'autres problèmes et génèrent certains effets de système non souhaitables. Ces défis particuliers de continuité dans la formation nous obligent aussi à nous interroger sur la responsabilité éducative propre à chaque ordre d'enseignement et sur la nécessaire progression à instaurer dans le cheminement d'accès au « haut savoir », sur l'équilibre que les deux ordres d'enseignement doivent réaliser ensemble entre la formation fondamentale et la formation spécialisée, aussi bien que sur l'accès graduel qu'ils doivent ensemble ménager dans la voie de la spécialisation. Cohérence et continuité des objectifs de formation: ce sera l'objet du *deuxième chapitre*.

À la fois distincts et autonomes dans leurs structures et complémentaires dans la poursuite d'une mission commune, c'est dans la perspective socialement voulue d'une large accessibilité que le collège et l'université ont à articuler leurs entreprises. Or, la structure de notre enseignement supérieur oblige l'étudiant à vivre deux temps forts d'orientation et de sélection: le premier, à la fin du secondaire et, de surcroît, à la suite de choix d'options qui doivent être faits plus tôt qu'ailleurs, en raison d'un deuxième cycle du secondaire qui commence ici à la neuvième année d'études; le second, au collège même, après une première année où s'effectuent, de fait, nombre de réorientations, d'abandons et d'allongements de séjour. Ces cheminements, qui témoignent déjà à leur manière de la souplesse et de l'accessibilité du système, invitent par ailleurs collèges et universités à ajuster leurs fonctions d'accueil, d'orientation et de mise à niveau. La sélection et l'orientation des étudiants dans un enseignement supérieur en deux étapes et à grande accessibilité: tel sera l'objet du *troisième chapitre*.

Ces propos concernent, au premier chef, la mission d'enseignement proprement dite. Mais, ce qu'on nomme « les autres missions » — recherche et services à la collectivité — pose aussi des problèmes particuliers d'articulation et d'harmonisation. Ici aussi, des spécificités existent pour chaque ordre d'enseignement, des complémentarités s'imposent entre l'un et l'autre et, pour autant, des formes de concertation ou de coopération s'avèrent nécessaires. L'articulation de la recherche et des services à la collectivité: ce sera l'objet du *quatrième chapitre*.

Enfin, la coordination proprement politique et administrative des décisions et des orientations majeures doit être considérée. Les compétences juridiques et la relative autonomie des établissements de chacun des deux réseaux institutionnels ne sont pas identiques, ce qui ne facilite pas les entreprises de coordination. On observe bien certaines initiatives de concertation « bona fide », mais celles-ci ne peuvent pas remplacer les mécanismes nécessaires à l'échelle du système: coordination et concertation des instances responsables feront l'objet du *cinquième et dernier chapitre*.

Soulignons-le d'entrée de jeu: d'examiner ainsi certaines facettes originales de notre enseignement supérieur n'entraîne pas qu'on doive remettre en question les choix qui ont été faits au Québec quant aux structures de l'enseignement postsecondaire, voire l'existence même de l'enseignement collégial comme ordre distinct d'enseignement. Soulevée ici et là ces derniers temps, cette question dramatise les enjeux bien plus qu'elle n'aide à les cerner. En tout cas, ce n'est pas la voie explorée par le Conseil dans cet avis, pas plus qu'on n'y retrouvera un appui à quelque vaste remodelage structurel. Plus simplement — plus utilement aussi, espère-t-il —, le Conseil ambitionne plutôt de contribuer à l'intelligence de certains des enjeux d'articulation qui découlent des choix faits au Québec, à la manière de réalités qu'on a tout avantage à aborder de front et avec réalisme. Il n'a pas davantage la prétention d'épuiser un sujet qui, selon des angles convergents, a occupé sa réflexion au cours des dernières années[2] et est au centre d'autres de ses dossiers en voie d'élaboration[3]. Mais, s'il pouvait déjà aider à mieux camper les problématiques et les analyses et à appuyer des approches plus résolues des enjeux, cet avis atteindrait son but.

2. Voir, par exemple: *Le deuxième cycle du secondaire...*; *Apprendre pour de vrai. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*, (chap. 3 et 4), Québec, 1986; *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation* (chap. 1 et 2), Québec, 1987; *L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système*, Québec, août 1987; *L'avenir de la formation professionnelle au secondaire* (chap. 3), Québec, octobre 1986; *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire* (chap. 2), Québec, décembre 1987.

3. En particulier: le thème du rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation (« La réforme de l'enseignement, vingt-cinq ans après ») et un dossier sur l'articulation du secondaire et du collégial.

Chapitre 1

Une mission commune d'enseignement supérieur

Traiter de l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, c'est, dès le départ, reconnaître que l'enseignement collégial appartient à l'enseignement supérieur.

Cela même mérite explication, non pas tant pour justifier quelque thèse ou parti pris que pour cueillir les enseignements de l'évolution qui a conduit à ce regroupement de plus en plus inscrit dans les moeurs et dans le vocabulaire courant. Il faut effectivement y regarder de plus près, car l'octroi au collégial de l'appellation d'« enseignement supérieur » met en relief des parentés et un projet qui sont encore à se conforter, tout autant que des différences qu'on ne saurait minimiser sans risquer d'élaborer un discours en porte à faux.

C'est à l'explicitation de cette question qu'on s'emploiera ici succinctement. On le fera en comparant d'abord certains concepts courants, en rappelant ensuite les principaux jalons de l'évolution du discours officiel sur l'enseignement collégial, puis certaines données juridiques et structurelles. Ces considérations devraient permettre d'établir les principaux fondements de la reconnaissance de l'enseignement collégial comme enseignement supérieur, en même temps que les nuances qui permettent d'en mieux cerner la mission propre.

1.1 Des concepts révélateurs

Le vocabulaire relatif aux ordres d'enseignement constitue un véritable maquis, dans lequel il n'est pas facile de se retrouver. C'est que, d'un système d'enseignement à un autre, les mêmes mots ne recouvrent pas nécessairement les mêmes réalités. Pourtant, les échanges internationaux et la littérature qui en traite obligent pratiquement les uns et les autres à adopter les mêmes mots, voire à s'inspirer des réalités qu'ils recouvrent. C'est ainsi que s'élaborent des schémas de curriculum qui ont plus ou moins valeur de référence et qui, à leur manière, contribuent à modeler chacun des systèmes. D'en évoquer quelques-uns peut éclairer notre propos.

Ainsi en est-il, en premier lieu, du concept d'« *enseignement postobligatoire* », dont on note la présence croissante dans le vocabulaire québécois de l'éducation. Il est très souvent accolé à l'enseignement collégial, qui partagerait en cela un premier trait commun avec l'enseignement universitaire.

D'origine européenne, ce concept ne traduit pas adéquatement les législations et les pratiques québécoises, voire nord-américaines. En Amérique du Nord, en effet, la fin du secondaire ne coïncide pas avec la fin de la fréquentation scolaire obligatoire; on y a même explicitement voulu créer des incitations à la persévérance autres que celle de l'obligation légale. La fin de la fréquentation scolaire obligatoire n'y coïncide même pas avec la fin du premier cycle du secondaire, comme c'est le cas dans des pays comme la Suède, par exemple. C'est dire l'ambiguïté du concept d'« enseignement postobligatoire » appliqué à l'enseignement collégial québécois. Postobligatoire, celui-ci l'est formellement, comme l'est déjà la 5e année du secondaire pour un très grand nombre d'élèves qui ont atteint l'âge de 15 ans avant le début de leur 5e année du secondaire et qui, de ce fait, ne sont plus tenus de fréquenter l'école. En revanche, la reconnaissance du collégial comme enseignement postobligatoire traduit et confirme la conviction croissante que le secondaire est devenu l'enseignement de base « socialement obligatoire » et, tout à la fois, suggère que la vraie césure entre l'obligatoire et le postobligatoire est à la fin du secondaire. Du même coup, elle situe d'emblée l'enseignement collégial dans un registre d'exigences moins lié au critère d'universalité et l'apparente ainsi à l'enseignement universitaire.

L'autre concept largement utilisé est celui d'« *enseignement postsecondaire* ». De toute évidence, comme l'enseignement universitaire, l'enseignement collégial est de type postsecondaire. C'est presque tautologie de le dire, puisqu'il est offert « après le secondaire ». Pourtant, pour

peu qu'on n'accepte pas de verser dans quelque nominalisme simpliste, on se rend vite compte que la réalité est plus complexe que cela. C'est qu'il y a secondaire et secondaire. Quant à la longueur, bien sûr: la fin du secondaire québécois correspond à une onzième année de scolarité, alors que la majorité des cours secondaires vont plutôt à douze années de scolarité. Même l'ancienne 13e année ontarienne ou le « 6th Form » britannique appartiennent à l'ordre secondaire, tout comme appartenait à l'ordre secondaire la 12e année que couronnait naguère le « Senior High School Leaving Certificate » et qui permettait d'être admis en 2e année dans nos universités de langue anglaise. Mais c'est aussi quant à la structure de leur contenu que tous les secondaires ne se ressemblent pas. Ainsi, en particulier là où il y a un véritable second cycle du secondaire — qu'on commence même ici et là à appeler « tertiaire » —, le jeu des concentrations ou des options, voire des spécialisations, crée un environnement qui ne ressemble pas beaucoup aux secondaires nord-américains, encore moins au secondaire québécois.

Par définition, l'enseignement collégial québécois est évidemment de l'enseignement postsecondaire, tout comme l'est l'enseignement universitaire. Mais, en raison du moment où il intervient dans le curriculum global, en raison aussi de l'homogénéité qui, au secondaire, rapproche beaucoup notre second cycle d'un premier cycle, il ne faudrait pas tirer indûment parti d'une définition du « postsecondaire » qui ne serait que formelle. Notre enseignement collégial suit un enseignement secondaire « sui generis », qui n'a pas nécessairement rempli toutes ses tâches au moment où les élèves le quittent pour entrer au collège.

Quant au concept d'« *enseignement supérieur* » (« Higher Education »), il suggère de soi le sommet de la pyramide et c'est très couramment que, surtout en français, on l'associe à l'enseignement universitaire. Mais, là encore, l'analyse montre que tout n'est pas si simple qu'on peut le croire à première vue. En effet, le contenu et la durée du premier cycle universitaire ne sont pas sans importance pour la détermination de ce qu'est un enseignement universitaire ou « supérieur ». Ainsi, notre premier cycle universitaire est généralement d'une durée de trois ans et conduit, comme ailleurs en Amérique du Nord, à l'obtention d'un premier grade après seize années de scolarité. C'est dire que, du seul point de vue du nombre d'années de scolarité, qui préparent pourtant à un premier diplôme universitaire tout à fait comparable à celui qui s'obtient ailleurs après quatre années d'université, l'enseignement collégial québécois est assurément, au moins partiellement, assimilable à de l'enseignement « supérieur ».

Mais il y a plus encore, même d'un point de vue proprement sémantique: c'est l'émergence, au cours des années 60, du concept d'« *enseignement supérieur court*[1] ». Celui-ci recouvre, on le sait, de multiples initiatives nationales visant à fournir un enseignement postsecondaire éventuellement moins long que l'enseignement universitaire et, parce que plus axé sur les filières professionnelles, pouvant préparer à l'exercice de fonctions techniques de niveau supérieur. La création des collèges québécois a été interprétée par les analystes comme une version originale de ce vaste mouvement qui a été observé dans les pays industrialisés et qui a d'ailleurs cristallisé principalement autour de l'appellation de « collège ». À ce double égard, il n'y a donc, on le voit, aucun détournement de dénomination à parler de l'enseignement collégial québécois comme d'un enseignement supérieur.

Ces rappels sémantiques ne résolvent pas tout, encore qu'ils mettent sur la piste d'une reconnaissance justifiable de l'enseignement collégial québécois comme enseignement supérieur, à condition qu'on fasse les nuances qui s'imposent et dont l'importance concerne, bien au-delà des mots, la mission concrète de l'enseignement collégial. Il faut aller plus loin, cependant, et déceler, dans les orientations et les décisions politiques et administratives, jusqu'à quel point et dans quelle mesure on a voulu ici que l'enseignement collégial soit de l'enseignement supérieur.

---

1. Voir, par exemple: les travaux de la réunion internationale de Grenoble (15-17 novembre 1971), présentés dans *L'Enseignement supérieur court. Recherche d'une identité*, Paris, O.C.D.E., 1973; les travaux de la conférence internationale de Paris (26-29 juin 1973), rassemblés dans *Vers un enseignement supérieur de masse. Nouvelles tendances et options*, Paris, O.C.D.E., 1974, et le rapport général de la même conférence, *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, O.C.D.E., 1974.

1.2 Des évolutions et des décisions

L'un des aspects majeurs de la grande réforme éducative des années 1960 envisagée par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec était, sans conteste, la création du collège — alors appelé « institut » —, type nouveau d'institution postsecondaire, conçu comme « un niveau d'études distinct du cours secondaire et de l'enseignement supérieur[2] ». « Niveau d'études complet en lui-même[3] », relevant d'une autorité distincte, l'« institut » ne devait pas tomber sous la juridiction des universités. Public, polyvalent, enraciné régionalement, il devait à la fois préparer des techniciens pour le marché du travail et dispenser une formation préuniversitaire, synthétisant ainsi certains traits du « Junior College » et du « Community College » nord-américains.

Tout cela est fort bien connu et n'exige guère de longue exégèse. Il convient seulement d'attirer l'attention sur l'insistance que manifestaient les commissaires à distinguer l'enseignement collégial — cet anachronisme sémantique sera ici finalement plus clair — de l'enseignement supérieur. « Tout enseignement (...) qui se situe au-delà de la 13e année doit être défini comme un enseignement supérieur[4] », écrivent-ils. Ils poursuivent: « On n'a pas été habitué à définir ainsi l'enseignement supérieur, qu'on a généralement entendu comme un enseignement d'un certain type ou d'une certaine qualité, réservé à une très faible minorité d'étudiants. Nous croyons qu'on doit plutôt le définir comme un niveau d'études, quel qu'en soit le contenu. Après une 13e année d'études, la spécialisation et la densité de tout enseignement — qu'il s'agisse de sciences appliquées ou des études les plus abstraites — doivent être telles qu'on puisse vraiment le situer au sommet de la pyramide du système d'enseignement[5] ». On pourrait toujours arguer que la définition aurait bien pu convenir à tout le moins au contenu de l'enseignement collégial professionnel, mais le fait demeure: la commission Parent n'a pas conçu l'enseignement collégial comme de l'enseignement supérieur. Plus même, ses membres jugeaient que « l'étudiant n'est pas prêt à entreprendre des études supérieures spécialisées avant l'âge de 18 ans et même 19 ans; il n'a pas encore acquis la formation générale nécessaire, ni suffisamment pris l'habitude du travail personnel, ni approfondi assez de connaissances pour donner sa mesure dans les travaux propres à l'enseignement supérieur[6] ». Des considérations inspirées des psychologies du développement sont ici appelées en appui à une définition que, déjà à ce moment-là, d'aucuns avaient trouvée plus pragmatique que rigoureusement fondée. Les propos du rapport Parent ont au moins l'immense mérite de souligner, par-delà les appellations, les besoins éducatifs particuliers de l'étape qui suit immédiatement les études secondaires, surtout que celles-ci sont plus courtes ici qu'ailleurs. Quant au concept d'études « pré-universitaires[7] » ou d'études « préparatoires aux études universitaires », proposé pour désigner le secteur d'études générales du collège, il a été constamment repris depuis le rapport Parent. Et, s'il n'a pas été retenu pour désigner le cégep — « enseignement général » a prévalu —, il a été consacré par le Livre blanc sur les collèges[8] et par le règlement sur le régime pédagogique du collégial de 1984[9].

Si le caractère préuniversitaire des programmes collégiaux de formation générale a été maintenu et consolidé au cours des années — et ce caractère comporte, de soi, des exigences de continuité et d'articulation —, il n'en est pas de même de la recommandation du rapport Parent selon laquelle l'institut ne devait pas être considéré comme de l'enseignement supérieur.

---

2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport* ci-après appelé *rapport Parent*, Québec, 1964, T. II, n. 296.

3. *Ibid.*, n. 296.

4. *Ibid.*, n. 304. Voir aussi n. 133: « Tous les enseignements qui se donnent après le niveau préuniversitaire et professionnel (l'institut) appartiennent à l'enseignement supérieur. »

5. *Ibid.*, n. 304.

6. *Ibid.*, n. 268.

7. *Ibid.*, n.132 et passim (dont tout le chapitre VI du tome II).

8. *Les Collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, 1978, pp. 47 ss et passim.

9. Règlement sur le régime pédagogique du collégial (D.464-84, 1984 G.O. 2, 1439), art. 9.

C'est le rapport *Le Collège*[10] du Conseil supérieur de l'éducation — le « rapport Nadeau » — qui semble bien avoir marqué un tournant en ce sens. C'est lui, en effet, qui a d'emblée suggéré de considérer le collège et l'université comme « deux institutions qui, en commun et en continuité, administrent un programme long de formation[11] ». C'est ce même rapport qui suggérait de « distinguer deux grands cycles d'études dans la vie de l'homme. Le premier, qui est celui de la formation de la personne, celui de sa culture générale et de la maturation de l'être, comprend les études élémentaires et secondaires, la période de la scolarité obligatoire, que l'on considère dans notre civilisation comme un minimum essentiel. Le second cycle dure tout le reste de la vie et englobe toutes les formes d'études post-secondaires, libres, que poursuit une personne, dans la perspective d'une formation que nous avons qualifiée de « professionnelle[12] ».

Il est sans grand intérêt de revenir ici sur les raisons pour lesquelles le recours au concept d'études « professionnelles » pour désigner toutes les études postsecondaires a fait long feu. Comme celui d'« adultes[13] » pour désigner tout étudiant de niveau postsecondaire, d'ailleurs; encore que, sur ce dernier point et par-delà de possibles abus de langage, le rapport ait fait montre de vision prospective. Ce qu'on peut en retenir pour le présent propos, c'est que, même si le rapport *Le Collège* n'a pas discuté du concept d'« enseignement supérieur », toute sa logique interne tend à situer le collège et l'université à l'intérieur d'un même ensemble cohérent. Tant et si bien que le rapport laisse même entendre que le collège constitue le début du premier cycle universitaire —« les études commencées au collège se poursuivront à l'université, à l'intérieur, en somme, d'un premier cycle universitaire continu[14] », peut-on y lire.

Le Livre blanc de 1978 n'a pas repris cette discussion; les débats ayant suivi la parution du rapport Nadeau n'y avaient guère invité. Il a seulement rappelé l'originalité de l'institution collégiale et évoqué qu'il existe, « entre le moment où l'élève, âgé en principe de 16 ans révolus, termine ses études secondaires, et le moment où l'étudiant aborde *l'enseignement supérieur*, un âge qui se sent à l'étroit dans l'école, mais n'appartient pas encore à l'université[15] ». Les développements de l'accès des adultes au cours des dix dernières années ont fait beaucoup vieillir ces perspectives basées sur cet âge où « l'étudiant, armé des connaissances acquises au secondaire, quitte alors progressivement l'adolescence[16] ». Mais les propos du Livre blanc confirment, à leur manière, que, à condition de faire les nuances qui s'imposent, collège et université appartiennent décidément au même versant du curriculum québécois.

Au cours des années qui ont suivi, c'est surtout à la faveur du traitement du dossier de la recherche scientifique que le statut de l'enseignement collégial a été abordé dans les discours officiels. L'enjeu était de taille et touchait le potentiel québécois de recherche admissible aux fonds, fédéraux et autres, de subvention à la recherche scientifique. Le Livre vert de 1979 le soulignait: « Cette infériorité numérique relative du corps professoral québécois est partiellement attribuable aux particularités de notre système scolaire: notre premier cycle universitaire est d'une année plus court que dans les autres provinces canadiennes et les études préuniversitaires, d'une année plus longue[17]. » Parmi les orientations arrêtées dans le Livre blanc qui a suivi, la même préoccupation est exprimée. Et, si les débats de principes n'y sont pas explicitement abordés, des mesures sont annoncées pour favoriser la mise à profit du potentiel de recherche représenté par les collèges. Ces annonces concluent avec l'affirmation lapidaire

---

10. C.S.E., *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.
11. *Ibid.*, p. 48.
12. *Ibid.*, p. 44. Voir aussi, pp. 36 ss.
13. *Ibid.*, pp. 26 ss. Le rapport parlait plus exactement d'« étudiants en situation d'adulte ».
14. *Ibid.*, p. 43.
15. *Les Collèges du Québec...*, p. 5. C'est nous qui soulignons.
16. *Ibid.*, p. 5.
17. *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec, 1979, p. 108.

que « l'enseignement supérieur québécois comprend aussi l'enseignement collégial[18] ». On connaît la suite: le Fonds F.C.A.C. (« Formation de chercheurs et action concertée ») allait bientôt, sous le nouveau sigle de F.C.A.R. (« Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche »), être établi selon une structure plus autonome[19] et être rendu partiellement accessible aux chercheurs des collèges.

En 1985, la création d'un ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie[20], maintenant délesté de son volet « technologie », a consacré juridiquement le statut d'enseignement supérieur de l'enseignement collégial québécois. Ce découpage administratif ne résout pas, de soi, toutes les questions soulevées par un enseignement qui n'est ni universitaire ni secondaire et qui, de ce fait, a comme fonction d'assurer des transitions. Il ne dissipe pas davantage les inquiétudes de ceux qui avaient vu dans la promulgation d'un régime pédagogique unique une entreprise qui risquerait de « secondariser » le collégial. Mais il campe des orientations nettes: même *pré*universitaire, l'enseignement collégial partage avec l'université un statut et une mission d'enseignement supérieur.

1.3 Des encadrements et des pratiques

Les mots, les déclarations et les lois ne disent pas tout. Il y a aussi les encadrements et les pratiques de l'enseignement collégial qui, à leur manière, achèvent de révéler ce qu'il en est chez nous du statut de l'enseignement collégial. On y découvre, en effet, comment celui-ci occupe dans le système québécois une place et des fonctions de transition entre le secondaire et l'université.

Quand on compare les encadrements juridiques et administratifs des collèges québécois avec ceux des commissions scolaires et des universités, on est rapidement amené à relever leur caractère mixte — certains disent « hybride ». Ainsi en est-il, par exemple, de cette responsabilité — fondamentale et spontanément évoquée quand on parle d'enseignement supérieur — qu'est la responsabilité des programmes et de la sanction des études. Sans doute moins précis et moins contraignants que ceux du secondaire, les programmes d'études des collèges sont de responsabilité ministérielle, alors que chaque université est évidemment responsable de ses propres programmes. Il en est de même pour les diplômes. Contrairement aux universités et comme les commissions scolaires, les collèges québécois ne décernent pas leurs propres diplômes: c'est le ministre qui signe et décerne les diplômes d'État des collèges, ceux-ci n'étant responsables que des diplômes qui couronnent les programmes institutionnels. Par ailleurs, contrairement aux commissions scolaires et à l'instar des universités, les collèges sont pleinement responsables de leurs politiques d'évaluation des apprentissages et des examens auxquels ils soumettent leurs étudiants. A cet égard, le collège a des traits du secondaire tout autant que de l'enseignement universitaire.

Plusieurs autres traits pourraient être rappelés ici comme illustration d'un même statut mixte. Ainsi, par exemple, l'existence même d'un régime pédagogique unique ayant force de loi rapproche l'enseignement collégial du secondaire bien plus que de l'université, encore qu'il faille souligner que la mise en oeuvre du régime de 1984 pourra conduire chaque collège à déterminer jusqu'à 25 % des unités de spécialisation des programmes professionnels et jusqu'à 16 unités des concentrations des programmes préuniversitaires[21]. Ainsi en est-il aussi de la

---

18. Gouvernement du Québec, *Un projet collectif. Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec, 1980, p. 79.

19. Loi favorisant le développement scientifique et technologique du Québec (sanctionnée le 23 juin 1983), L. Q. 1983, chap. 23, art. 65 ss.

20. Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie et modifiant diverses dispositions législatives (sanctionnée le 20 juin 1985), L. Q. 1985, chap. 21. L'article 7 stipule que « le ministre exerce ses fonctions dans les domaines de l'enseignement de niveau universitaire et de niveau collégial ou postsecondaire ». Il faut noter que, depuis la fin des années 70, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire appartenaient à un même « secteur » du ministère de l'Éducation et relevaient d'un même sous-ministre adjoint.

21. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 13 et 14.

négociation et de la détermination des conditions de travail des personnels — les éléments les plus déterminants sont définis provincialement —, des règles budgétaires et administratives, voire du type de rapports qui peuvent s'établir entre les unités ministérielles et les établissements. L'action de la Direction générale de l'enseignement collégial prend appui sur une loi et des règlements spécifiques, ce qui n'est pas le cas de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires.

En somme, l'idée d'autonomie, si importante dans le discours et la pratique de l'enseignement supérieur et, au premier chef, de l'université, ne s'applique qu'analogiquement aux collèges et aux universités : « tout simplement différent, quoique semblable sous certains aspects », disaient les logiciens médiévaux du rapport d'analogie. Telle est bien la conviction qu'on peut tirer de l'étude des principales données structurelles[22] qui caractérisent les collèges par rapport aux commissions scolaires et aux universités. Les encadrements qui règlent l'action des collèges traduisent assez bien les fonctions de transition qu'ils exercent concrètement pour et avec les étudiants qui les fréquentent. Ils donnent même à penser que, en dépit des discours officiels et des décisions législatives récemment prises pour établir son statut d'enseignement supérieur, l'enseignement collégial est encore et toujours régi selon des balises qui évoquent finalement aussi l'enseignement secondaire. Mais, en ces matières, ce sont les faits qui seront à suivre, les coups de barre législatifs étant le plus souvent impuissants à infléchir vraiment le cours des choses. À cet égard, l'attachement général au diplôme national et les réticences manifestées à l'endroit de l'annonce d'une marge d'autonomie accrue dans le contenu des programmes devraient faire réfléchir ceux qui voudraient accélérer la pleine concordance entre les encadrements et les discours sur l'enseignement collégial défini comme ordre d'enseignement supérieur.

*
* *

Même sommairement consignées ici, ces explorations indiquent très nettement une direction : la reconnaissance de l'enseignement collégial québécois comme ordre d'enseignement supérieur a des enracinements historiques, législatifs et administratifs indéniables. Elle a aussi des enracinements proprement pédagogiques. Les uns et les autres invitent à la prudence et à la nuance, mais ils invitent aussi indubitablement à considérer que le collège partage avec l'université une mission commune d'enseignement supérieur. Celle-ci justifie qu'on se soucie à la fois de leur articulation, de leurs différences et de leurs complémentarités.

Les chapitres qui suivent s'établissent sur cette reconnaissance de base. C'est avec le souci de la voir prendre en compte que le Conseil :

(1) souligne le bien-fondé des évolutions et des décisions qui ont conduit à considérer *l'enseignement collégial comme enseignement supérieur* et invite les collèges et les universités à *coordonner la mise en oeuvre de cette commune mission* d'enseignement, dans le respect des *fonctions de transition* que les intentions initiales et les structures mêmes du curriculum ont définies pour le collège québécois.

22. Plusieurs de ces données sont éloquemment décrites dans un document du ministère de l'Éducation : *L'évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement*, Québec, 1983.

Chapitre 2

La cohérence et la continuité des objectifs de formation

Le caractère préuniversitaire des programmes de l'enseignement collégial l'indique déjà tout naturellement, mais la participation reconnue à une commune mission d'enseignement supérieur le confirme à l'évidence: l'articulation et la continuité des contenus de formation s'imposent, autant du point de vue de la cohérence du système que du point de vue des étudiants qui ont à cheminer à travers les ordres d'enseignement.

C'est essentiellement autour des programmes d'études que se manifeste cet enjeu de continuité de la formation entre le collège et l'université. C'est également autour des programmes d'études que s'offrent les possibilités les plus déterminantes de promouvoir une articulation qui laisse encore à désirer. Il y a d'abord les contenus et les structures mêmes des programmes: ce sera la première question traitée dans le présent chapitre. Il y a aussi les mécanismes actuellement prévus pour assurer les arrimages entre les deux ordres d'enseignement et qui gravitent principalement autour de la définition de préalables: on en traitera dans la deuxième section. Enfin, par-delà les structures des programmes et les mécanismes d'arrimage, c'est le type même de formation qui est en cause: formation générale, formation fondamentale, formation spécialisée? Du collège à l'université, y a-t-il continuité ou rupture dans les objectifs de formation et comment s'articule concrètement l'accès progressif à la spécialisation? On en traitera dans les deux autres sections de ce chapitre.

2.1 La cohérence des programmes d'études

Tout n'est pas limpidité autour de la notion même de « programmes d'études ». C'est que, en la matière, les définitions désignent souvent plus des idéaux et des projets que des réalités bien établies. C'est assez généralement le cas des programmes préuniversitaires dispensés dans les collèges. Le régime pédagogique de 1984 définit bien le programme comme un « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation[1] ». Mais cette définition traduit moins la réalité existante que la perspective dans laquelle s'implanteront les nouveaux programmes de sciences humaines — en 1989 — et de sciences de la nature — en 1990. À l'heure actuelle, les programmes collégiaux du secteur général — et de manière sans doute plus marquée en sciences humaines qu'en sciences de la nature — ressemblent davantage à des agrégats de cours, que certains collèges laissent aux étudiants eux-mêmes le soin de bâtir à même un éventail assez large de cours. Quant aux programmes universitaires, leur nombre et leur fragmentation sont connus; les disciplines sont nombreuses et ont donné lieu à un large éventail de programmes dont l'éclatement ne favorise guère l'ouverture et l'intégration des formations.

Pourtant, cette approche organique ou « systémique » des programmes, qui est aussi celle qui inspire la définition officielle du « cours », constitue sans doute la voie la plus apte à assurer la cohérence et la continuité de la formation des étudiants. En tout cas, elle contraste singulièrement avec la fragmentation poussée des contenus disciplinaires et le morcellement des apprentissages qu'on observe et déplore aux deux ordres d'enseignement. Elle contraste aussi avec les chevauchements et les dédoublements qu'on observe dans les objectifs et certains contenus des

1. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 1.

programmes du collège et de l'université[2]. Ce manque de cohérence interne — horizontale, pourrait-on dire — des programmes et leur discontinuité d'un ordre d'enseignement à l'autre — ce qu'on pourrait aussi nommer leur manque de cohérence verticale — ne sont pas seulement des facteurs de démotivation et de perte de temps pour les étudiants; ils peuvent aussi compromettre la qualité même de la formation dispensée.

Dans ce contexte, il apparaît de plus en plus pertinent d'oeuvrer au resserrement de la cohérence des programmes. Et, puisqu'il est question de l'articulation des deux ordres d'enseignement, sans doute serait-il même indiqué de faire d'abord porter les efforts sur les programmes du secteur général des collèges, histoire de prendre le problème à la source et là où les possibilités systémiques d'agir sont plus grandes. L'idée n'est pas nécessairement nouvelle: on se souvient que, dans son rapport *Le Collège*, le Conseil avait mis de l'avant le projet d'une « formation par programme[3] » — une « approche programme », comme on l'a souvent dit depuis.

Il s'agissait de favoriser la cohérence par un rapport organique réalisé entre les diverses disciplines dans la poursuite des objectifs de formation: « Le programme se présente comme un ensemble d'éléments qui sont reliés fonctionnellement les uns aux autres pour produire des résultats prédéterminés par la nature des besoins auxquels on veut répondre[4]. » C'est aussi à cela que le Conseil faisait allusion, en parlant de l'insistance à mettre sur l'aspect ouvert des disciplines, c'est-à-dire sur leur capacité de faire acquérir des apprentissages essentiels qui ne sont pas liés à une seule discipline, ce que certains nomment des compétences transdisciplinaires, telles la pensée logique, l'analyse critique ou la conscience historique[5]. En outre, se situer ainsi dans une logique de programme, notamment au collégial, incite les enseignants non seulement à former équipe, mais aussi à se centrer sur le projet de formation des étudiants, qui se rapproche davantage de l'ensemble d'un programme que d'une discipline en particulier. À cet égard, il est significatif que, à la Direction générale de l'enseignement collégial, l'élaboration et la coordination des programmes du secteur général se fassent par discipline et non par programme[6].

Si cette perspective de « formation par programme » ne s'est guère implantée dans les collèges, c'est probablement parce qu'on l'a trop souvent associée à un remodelage de l'organisation interne du collège, en particulier au remplacement de la structure départementale par une structure modulaire axée sur les programmes[7]; le rapport *Le Collège* ne proposait pas vraiment

---

2. Il n'est pas facile de démontrer l'existence de ces chevauchements et de ces dédoublements de contenus, car ce sont souvent les plans de cours, bien plus que les descriptions des annuaires, qui permettent de les détecter. Ceux qui connaissent les cours effectivement offerts — chacun a ses exemples — sont unanimes à affirmer que ces dédoublements sont nombreux. Ainsi, Bernard Bonin affirme: « Le comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales a déjà identifié plus d'une vingtaine de cours de psychologie dispensés dans les divers collèges du Québec; parmi les six ou sept cours d'économique enseignés au collégial, il y en a au moins deux qui se situent à un troisième degré de complexité. Les conditions ne semblent pas être très différentes dans les autres sciences sociales. Manifestement, on n'a pas affaire qu'à des cours d'introduction à une discipline quelconque, mais à des enseignements qui s'inscrivent déjà dans la spécialisation des candidats. D'une part, cela ne signifie pas pour autant que ces enseignements ont été bien compris et que les candidats sont de meilleure qualité que s'ils avaient reçu une formation plus générale et plus fondamentale. D'autre part, ce n'est peut-être pas la meilleure façon de maintenir la motivation de l'étudiant à l'université que de lui servir de nouveau des enseignements qu'il a déjà suivis et qu'il croit avoir absorbés » (*Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, septembre 1986, pp. 19-20).

3. C.S.E., *Le Collège*, pp. 52 ss.

4. *Ibid.*, p. 55.

5. C.S.E., *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1984, p. 15. Voir aussi: Association of American Colleges, *Integrity of the College Curriculum: A Report to the Academic Community*, Washington, 1985.

6. Voir, à ce sujet: Louise Corriveau, « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui », dans *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, pp. 404 et 406.

7. C.S.E., *Le Collège*, pp. 64 ss.

la disparition des départements, mais le déplacement vers les modules de toutes les responsabilités déterminantes a été perçu comme une mise en veilleuse des départements[8].

Mais il y a plus que ces difficultés issues de la résistance normale et du poids des habitudes. Il n'est pas simple, en effet, de réaliser concrètement la cohérence d'un programme général préuniversitaire. C'est qu'il ne s'agit pas seulement de pouvoir articuler les cours de la concentration proprement dite: les cours obligatoires et les cours complémentaires font aussi partie intégrante du programme et, à ce titre, participent à son unité et à son intégrité. Et il y a plus encore. Au sein même de la concentration, les cours sont très souvent de type disciplinaire et, comme tels, renvoient à des cadres de référence bien établis dans l'enseignement supérieur et la recherche, voire dans l'organisation sociale et institutionnelle du savoir; l'interdisciplinarité, en effet, demeure un projet qui n'a pas encore vraiment entamé l'organisation du savoir. Les programmes du secteur technique réussissent souvent mieux, du moins dans les cours de spécialisation, l'intégration souhaitée, mais ils ne font pas face au même éclatement disciplinaire. De plus, même s'ils arrivaient à réaliser leur cohérence, les programmes préuniversitaires continueraient à déboucher sur des programmes universitaires qui, eux, constituent un vaste faisceau sans correspondance directe avec les programmes, même rendus plus cohérents, de l'enseignement collégial.

Mais on a toutes les raisons de penser que le développement de la cohérence interne ou horizontale dans les programmes, en particulier dans les programmes préuniversitaires du collégial, constitue l'assise de la cohérence verticale et de la continuité en quelque sorte séquentielle qu'on souhaite voir s'établir entre le collège et l'université. A cette fin, on doit appuyer toutes ces mesures d'ordre pédagogique, organisationnel ou curriculaire qui, se fondant sur les exigences de vrais programmes, contribuent à briser des blocs de cours indépendants l'un de l'autre et à réduire le parallélisme des disciplines. En ce sens, intégrer l'un des cours communs de philosophie ou de langue maternelle, par exemple, dans les visées par ailleurs mieux définies de chacun des programmes préuniversitaires peut amener ces disciplines elles-mêmes à s'ajuster aux exigences culturelles et intellectuelles, voire linguistiques, d'études universitaires ultérieures. Dans les collèges où on a expérimenté des modes de valorisation de la réalité du programme, on a effectivement pu observer des effets fort bénéfiques sur la qualité de l'encadrement, sur le sentiment d'appartenance des étudiants et sur la constitution de véritables équipes professorales.

Ce renforcement de la cohérence interne doit aussi déboucher sur une définition plus nette et une réelle harmonisation des segments de formation d'enseignement supérieur. Le rapport *Le Collège* était peut-être allé trop loin — ou trop vite? — en proposant de considérer le collège et l'université comme deux institutions qui, en commun et en continuité, administrent « un programme long de formation[9] ». Mais sa préoccupation de fond est toujours aussi actuelle et pertinente. Même plus clairs et plus cohérents, les objectifs généraux poursuivis par le collège et par le premier cycle universitaire doivent être délimités et articulés les uns aux autres. Parler d'un continuum de formation, en effet, ne signifie pas qu'on doive multiplier les préalables, mais plutôt qu'on définisse un ensemble d'objectifs intégrés d'ordre collégial et préparant à une formation universitaire, elle-même plus consciente de sa spécificité et plus soucieuse de sa cohérence. En somme, ce qui apparaît souhaitable et possible, c'est que le collège et l'université travaillent ensemble à la continuité dans un programme de formation, qu'ils coordonnent les objectifs de ce programme, de sorte que l'étudiant « se sente engagé, dès son entrée au collège, dans un programme continu qui le mènera au terme d'un premier cycle universitaire[10] ».

Dans cette perspective, toute collaboration entre collège et université, pour la mise à jour et l'amélioration de programmes spécifiques, ne peut que contribuer à la continuité et à la

8. *Ibid.*, p. 66: « Il ne s'agit pas là d'enlever aux professeurs la possibilité de se regrouper en départements dans un but de ressourcement professionnel, mais c'est au module, précisément, que se décide la pédagogie, que se définissent les mécanismes, que se vit l'acte éducatif, que s'exécute la gestion. »

9. *Ibid.*, p. 48.

10. *Ibid.*, p. 49.

cohérence verticales souhaitables. Mais il faut qu'on aille au-delà de ces entreprises portant sur tel ou tel programme. On verrait bien que naissent éventuellement de véritables plans de coordination entre collèges et universités, ayant pour objet l'articulation de programmes d'études. Pour les concevoir et les appliquer, on verrait bien aussi, selon une suggestion entendue à plusieurs reprises, que des comités pédagogiques conjoints soient formés, composés des gestionnaires et des enseignants concernés. La continuité des contenus de formation doit sortir des seuls échanges occasionnels et trouver, même dans des initiatives aux intentions limitées, des jalons concrets de solution et de progrès.

2.2 Les préalables: un dispositif à dépasser

La cohérence horizontale, condition et fondement de continuité et de cohérence verticale, disons-nous. C'est aussi la seule perspective qui permettrait de dépasser les limites, souvent décriées mais toujours opérantes, du système actuel des préalables imposés aux étudiants du collège pour l'accès aux programmes universitaires.

Le rapport Parent l'avait lui-même explicitement prévu[11], c'est concrètement par les préalables — les « prérequis », comme on dit — que s'établit dans bon nombre de programmes, parmi lesquels se trouvent les plus « estimés », la continuité entre les programmes du collège et ceux de l'université. Et on devrait ajouter: entre les programmes de l'école secondaire et ceux du collège. De l'école secondaire au collège et du collège à l'université, se dessinent ainsi des voies dont certaines, jugées meilleures, s'appuient sur une cascade serrée de conditions préalables et les autres, souvent dévalorisées, accueillent finalement tous les candidats qui frappent à la porte. À telle enseigne que, plus que tout autre facteur, c'est assurément ce système de conditions préalables d'admission qui apparaît comme la cause structurelle la plus forte de la situation difficile qui est faite, par exemple, au secteur des sciences sociales et humaines dans le système d'éducation[12]. Toutes les actions de relance, y compris la refonte, pourtant nécessaire, des contenus des programmes, pourraient demeurer sans grands effets si le dossier des préalables n'était pas ouvert pour un nouvel examen et d'éventuels ajustements.

Ce dossier des préalables est un des plus délicats que connaisse le système d'enseignement. S'y mêlent, en effet, des composantes philosophiques, voire idéologiques, qui le font aborder le plus souvent bien indirectement et même pudiquement[13]. Des considérations techniques et pragmatiques aussi, à la faveur desquelles s'expriment les préoccupations légitimes de ceux qui, dans le concret de la vie pédagogique, savent bien qu'il y a des séquences d'apprentissage et que les cheminements de formation doivent commencer par le début et progresser selon un développement gradué.

À notre connaissance, le Livre blanc sur les collèges est le seul document officiel qui énonce clairement un principe général relatif aux conditions préalables. On y lit: « Chaque niveau d'études doit posséder ses objectifs propres et tenir compte du bagage de connaissances des étudiants qu'il accueille. Dans le cas de l'enseignement collégial, cela signifie qu'il n'appartient ni aux universités ni au marché du travail de dicter les objectifs et les contenus des programmes de formation, pas plus qu'il n'appartient aux collèges d'exiger des préalables des étudiants de l'enseignement secondaire. Chaque niveau d'enseignement doit accueillir les étudiants à un stade d'évolution correspondant au niveau atteint précédemment et les faire cheminer vers des

11. « Il est tout à fait normal que chaque faculté exige de ses candidats qu'ils aient suivi parmi les options offertes à l'institut certains cours considérés comme préalables. Ces exigences étant annoncées à l'avance et connues de tous, les étudiants qui se seront bien orientés à l'institut devront être prêts à entreprendre leurs études universitaires sans propédeutique. » *Rapport de la Commission royale...*, T.II, n. 321.

12. Le Conseil a longuement traité de cette question en ce qui a trait aux sciences sociales et humaines, dans *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines...*, pp. 45 ss. Nous reprenons ici librement les propos de cet avis.

13. Il faut étudier attentivement le tome I des *Cahiers de l'enseignement collégial* pour découvrir, dans un paragraphe, la liste succincte et très générale des préalables du secondaire (édition 1987-1988, page I-82).

objectifs qu'il fixe lui-même[14]. » Après avoir énoncé ce principe général et rappelé que des délestages s'imposent, le document reconnaît tout de même que le ministre peut « ajouter certaines conditions particulières à chaque programme. Ces conditions pourront inclure la réussite de cours de niveau secondaire dans les domaines où les enseignements sont forcément progressifs — en mathématiques ou en musique, par exemple. Les préalables ainsi exigés devront toujours être justifiés par les règles mêmes de l'apprentissage[15] ». Quant aux conditions particulières fixées par un collège, « aucune (...) ne pourra avoir pour effet d'imposer des cours de niveau secondaire[16] ». Ce sont ces dispositifs qui ont été retenus par le régime pédagogique du collégial de 1984[17].

Ces préalables exigés par le collégial, on en trouve la liste la plus précise et la plus pratique dans le Guide que le S.R.A.M. (« Service régional d'admission du Montréal métropolitain ») met à la disposition des étudiants[18]. Quant aux préalables exigés par les universités — et on sait que chacune d'elles a pleine autonomie en la matière —, ils sont énoncés dans la brochure *Accueil*, préparée par le C.L.E.S.E.C. (« Comité de liaison enseignement supérieur — enseignement collégial »); là encore, le S.R.A.M. les présente très clairement dans un autre guide pratique[19]. On y constate, par exemple, que les exigences sont lourdes: 10 des 12 cours de concentration en sciences de la santé sont des préalables universitaires; et l'étudiant qui désire se rendre admissible à l'ensemble des programmes universitaires dans le champ des sciences se verra imposer 11 de ces 12 cours[20]. C'est énorme et peu propice à la poursuite d'objectifs propres au collège.

Quoi qu'on puisse en dire, le système des préalables jouit donc d'assises réglementaires solides et de traditions pratiques bien ancrées. Mais alors quoi faire? Étendre à tous les secteurs la pression des conditions préalables exigées pour l'admission dans les programmes de l'ordre supérieur? Abolir tous les préalables, en sciences comme ailleurs? Adoptées indépendamment de la refonte des programmes eux-mêmes, ces solutions extrêmes soulèveraient sans doute autant de problèmes qu'elles n'en résoudraient. Car aucune ne réussit vraiment à tenir compte de l'ensemble des facteurs à considérer.

Ainsi, l'établissement de conditions préalables pour l'accès aux concentrations et aux programmes de sciences sociales et humaines serait sans doute de nature à accroître la crédibilité de ces programmes, à les valoriser auprès des étudiants et de l'opinion générale et à hausser le niveau du profil moyen des étudiants qui s'y inscrivent. Mais ce serait confirmer et renforcer les pressions qui font que, malgré tous les énoncés d'intention, beaucoup d'élèves sont contraints, dès la 3e année du secondaire, à des choix d'orientation prématurés. Et ce serait, à toutes fins utiles, exclure un nombre important d'étudiants de l'accès ou de la persévérance aux études supérieures, un accès et une persévérance dont l'hospitalité des sciences sociales et humaines assure une très bonne part. Quant à la suppression de tous les préalables, elle ne servirait finalement pas les étudiants eux-mêmes, qui, sous peine de ne jamais suivre de vraies progressions d'apprentissage, doivent bien commencer quelque part leur cheminement; ce qui, est-il nécessaire de le rappeler, n'est pas une exigence à laquelle seraient soumis les seuls apprentissages en sciences et en mathématiques, l'apprentissage de la langue elle-même comportant aussi ses étapes de progression. Ce serait également placer les étudiants québécois dans une position comparativement désavantageuse, obligés qu'ils sont déjà de vivre deux transitions successives entre le secondaire et l'université. C'est pourquoi il ne serait ni réaliste ni utile de prôner ce genre de solutions extrêmes.

---

14. M.E.Q., *Les Collèges du Québec*, p. 35.
15. *Ibid.*, p. 48.
16. *Ibid.*, p. 48.
17. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 2-4.
18. S.R.A.M., *Guide pratique des études collégiales au Québec*, édition 1987, Montréal, S.R.A.M., 1986.
19. S.R.A.M., *Guide pratique des études universitaires au Québec, édition 1987, Montréal, S.R.A.M., 1986.*.
20. Voir: Direction générale de l'enseignement collégial, Document d'orientation de la concentration en sciences de la nature au collégial, Québec, 1985, pp. 5-6.

Il importe que la réflexion soit ravivée sur cet épineux dossier des préalables, principalement en raison des conséquences pédagogiques énormes qui en découlent pour l'orientation des étudiants. Il importe aussi qu'on ne considère pas parfaitement menés à terme les efforts accomplis pour préciser et réduire au minimum nécessaire et justifiable les préalables ayant pour effet d'imposer d'avoir suivi des cours de l'ordre d'enseignement précédent. Est-il si évident, par exemple, que, pour un futur médecin, la présence au dossier de tel ou tel cours de mathématiques soit un meilleur prédicteur de réussite et de compétence que les connaissances qu'il aurait pu acquérir en psychologie ou en sociologie? Il n'est pas dit non plus que, comme l'a déjà suggéré le Conseil des collèges dans le cas des préalables universitaires[21], on n'y gagnerait pas à traduire ces préalables en « objectifs de formation » et en « éléments de connaissance », plutôt qu'en cours préalables dont on précise même actuellement les numéros de codification.

La prolifération de préalables qui n'exercent souvent qu'une fonction de sélection a pour effet de nuire à la spécificité des objectifs de formation d'un ordre d'enseignement. Comment respecter les objectifs propres de chaque ordre d'enseignement, si des préalables venus de l'ordre d'enseignement suivant dictent ses contenus et ses équilibres? Mais il est aussi vrai de dire que les préalables seraient inutiles — et probablement difficiles à exiger concrètement —, si les objectifs des programmes de chaque ordre d'enseignement étaient mieux campés dans leur spécificité et leur cohérence. En effet, on l'a dit, un programme d'études est un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs. Il est, à sa manière, un système, un tout organisé. Dans la mesure où les programmes préuniversitaires, par exemple, posséderaient cette cohérence interne propre à l'enseignement collégial, on verrait mieux comment construire à partir de leur point d'arrivée plutôt que d'en perturber la structure.

En fait, il semble bien se produire ici un réseau d'influences réciproques dont il s'impose de briser la dynamique. Les préalables universitaires nuisent à la cohérence des programmes collégiaux — et on pourrait en dire autant de l'effet des préalables collégiaux sur la fonction souhaitable des cours à option du secondaire —, mais c'est aussi parce qu'ils manquent d'unité et de centre de gravité que les programmes collégiaux sont à la merci des préalables universitaires. Et, de toute façon, la visée de continuité que poursuit le système des préalables ne réussit souvent que des arrimages de surface, comme si la multiplication des loquets d'une porte pouvait compenser pour la faiblesse de sa charpente et de ses gonds. C'est par le dedans, par la cohérence des objectifs de base et leur atteinte, qu'on peut percevoir la nature et estimer la solidité d'une étape de formation. C'est pour cela que les entreprises projetées pour accroître la cohérence des programmes préuniversitaires du collégial et pour en faire de « vrais programmes » d'études constituent le meilleur type de contribution qui soit à la suppression du système de préalables tel qu'il est actuellement pratiqué. Le seul vrai préalable, le seul qui soit pédagogiquement et socialement pleinement acceptable, n'est-ce pas l'atteinte des objectifs de formation prévus pour un ordre d'enseignement et dûment attestés par un diplôme? Le reste est de l'ordre du pis-aller.

2.3 La formation fondamentale

Il ne suffit pas d'identifier la cohérence des programmes d'études comme condition de continuité et comme moyen de dépasser l'actuel système des préalables. Encore faut-il trouver l'axe autour duquel établir cette cohérence ou, en d'autres termes, définir le type de formation propre à chaque ordre d'enseignement et son rapport particulier à l'accès graduel à la spécialisation. C'est là reformuler une question qui, ici comme ailleurs, n'a pas cessé de hanter les milieux d'enseignement: quel type de formation doit caractériser le collège et le premier cycle universitaire? Quand doit commencer la spécialisation proprement dite et dans quelle mesure le collège et l'université doivent s'y engager?

21. Conseil des collèges, *Les Projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, mars 1986, p. 47.

La question n'est pas simple: encore moins au Québec, si l'on peut dire, où on a institué un ordre spécifique d'enseignement entre l'école secondaire et l'université. Déjà, la commission Parent cherchait sa voie en cette matière; les commissaires avaient bien perçu que la réforme proposée soulevait d'énormes questions sur l'équilibre de la formation générale et de la spécialisation, en particulier au niveau du collège. Leurs propos traduisent même des flottements là-dessus. Tantôt on dira que « le futur étudiant d'université ne doit pas, lui, se spécialiser à ce stade (c'est-à-dire à l'institut); tout au plus peut-on parler pour lui de certaines concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés[22] ». On précise même que le programme sera « bien loin de viser à commencer la spécialisation[23] ». Pourtant, traitant du type de formation offert à l'institut, les commissaires diront que « l'enseignement pré-universitaire et professionnel devra être clairement défini comme une période de spécialisation[24] », une spécialisation qui sera « définitive pour ceux qui termineront leurs études en 13e année[25] » Et encore: « Pour les étudiants qui poursuivront des études supérieures, l'enseignement pré-universitaire et professionnel sera une étape préparatoire comportant au moins un début de spécialisation[26]. » Les commissaires prendront même appui sur le rapport Crowther pour justifier qu'on vise si jeune la spécialisation!

Voilà qui n'est pas très net. Mais voilà surtout des hésitations qui illustrent éloquemment la difficulté qu'il y a de définir la spécificité de la formation offerte au collège et à l'université. C'est d'ailleurs afin de faire progresser les choses que le rapport *Le Collège* a proposé le concept de « formation fondamentale » pour désigner la formation propre au collège. « La formation postsecondaire (...) vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir. En ce sens, elle est d'abord une formation fondamentale. À travers l'acquisition d'un savoir, elle se préoccupe de la rigueur de pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture. Cette formation fondamentale se distingue de la formation générale que vise le secondaire, en ce sens qu'elle ne s'acquiert plus à travers un large éventail de disciplines, mais dans un champ concentré du savoir[27]. »

Depuis lors, cette perspective d'une formation fondamentale caractéristique de l'ordre collégial a été adoptée dans différents documents officiels du ministère de l'Éducation[28]. Plusieurs organismes ont repris à leur manière ce concept et ses implications, tantôt pour insister sur un de ses aspects — l'aptitude à la polyvalence, par exemple[29] — ou, comme le Conseil lui-même, pour accentuer son lien au développement de la personne et l'étendre ainsi à l'ensemble des ordres d'enseignement[30]. Le Conseil donnait alors un sens très large à la formation fondamentale et la définissait comme « l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société[31] ».

En fait, dès l'origine, le concept de formation fondamentale comportait une bi-polarité essentielle: d'une part, une visée de développement intégral et d'accès à des aptitudes

22. *Rapport de la Commission royale* ..., t. II, n. 106.

23. *Ibid.*, n. 106.

24. *Ibid.*, n. 273.

25. *Ibid.*, n. 273.

26. *Ibid.*, n. 273.

27. C.S.E., *Le Collège*..., p. 50-51.

28. Voir, en particulier: *Les Collèges du Québec*..., p. 39; *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*, Québec, 1982, p. 32; *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, p. 7.

29. Voir: Conseil des collèges, *Le Cégep de demain*, Québec, 1985, p. 15.

30. C.S.E., *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation*.

31. *Ibid.*, p. 7. Le Conseil des collèges (*op. cit.*, p. 16) étendait aussi à l'ensemble du système la caractéristique d'offrir une formation de type fondamental.

« génériques » et transférables, mettant ainsi l'accent sur le « sujet connaissant »; d'autre part, une préoccupation plus proprement épistémologique, caractérisée par une visée de maîtrise des fondements, poursuivie à l'intérieur d'un champ du savoir plutôt que, comme en formation générale, dans un vaste éventail de disciplines, mettant ainsi l'accent sur l'« objet connu ». Certains ont insisté davantage sur le premier aspect, ce qui explique qu'ils aient progressivement parlé de « formation fondamentale » pour tous les ordres d'enseignement, chacun de ceux-ci poursuivant assurément le « développement intégral de la personne ». D'autres — et c'est le cas du rapport *Le Collège* et des documents ministériels qui l'ont repris à ce sujet — ont davantage marqué les composantes épistémologiques du concept, ce qui leur a permis de réserver le concept de « formation fondamentale » à la désignation de la formation propre à l'enseignement collégial.

Quelle que soit la définition finalement retenue, la formation fondamentale vise toujours « le développement intégral de la personne », c'est-à-dire le développement cognitif, affectif, social et physique de la personne. L'étudiant n'a pas qu'un besoin d'acquisition de compétence sur le plan intellectuel. Il poursuit aussi l'affirmation de son identité, la qualité de ses relations interpersonnelles, une intégration sociale réussie, une plus large et plus profonde autonomie. En ce sens, la formation fondamentale comporte toujours une composante de formation générale, si l'on entend par là que sa visée de développement intégral nécessite encore la fréquentation d'un assez large éventail de disciplines et de techniques[32].

Cependant, un point d'ancrage est nécessaire. Ce point d'ancrage réside dans un champ de savoir et de savoir-faire — sciences pures, sciences humaines, arts ou lettres, techniques physiques, biologiques ou administratives, par exemple —, dans lequel l'étudiant concentre son esprit. Il s'agit donc, ici, d'une exploration fondamentale d'un type d'approche du réel ou d'un champ de savoir ou de savoir-faire ouvert à plusieurs disciplines. Ce point d'ancrage doit donc demeurer un assez vaste espace culturel, lui-même ouvert aux interconnexions avec d'autres champs du savoir. Partant d'un type d'approche du réel, la formation fondamentale, comme son appellation l'indique, vise ainsi les fondements, la maîtrise des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques, la compréhension des principaux problèmes, l'analyse des défis majeurs. À cet égard, c'est l'aspect ouvert, voire « interdisciplinaire », des disciplines fréquentées qui importe. Et, parce qu'elle permet de rejoindre les fondements méthodologiques, historiques et philosophiques d'un champ du savoir, la formation fondamentale vise du même coup le transfert des apprentissages effectués à d'autres domaines du savoir. L'étudiant reste donc ainsi, en principe, capable de faire des liens avec d'autres types d'approche du réel, d'appliquer ses connaissances et ses habiletés à d'autres objets ou de s'ouvrir à d'autres langages.

Il semble que les collèges soient de plus en plus disposés à définir leur mission d'enseignement en fonction d'une formation fondamentale qui, par l'exploration d'un champ du savoir, initie aux fondements, permet le transfert des apprentissages essentiels et, par là, vise ultimement le développement intégral de la personne. En ce sens, *la formation collégiale est une formation fondamentale*. Elle se situe entre la formation générale promue au secondaire — la fréquentation d'un large éventail de disciplines dans les principaux champs du savoir — et la spécialisation qui s'amorce normalement au cours du premier cycle universitaire. Et la structure des programmes d'État est elle-même conçue pour permettre de réaliser de tels objectifs de formation fondamentale. En effet, la « concentration » ou la « spécialisation » constitue le point d'ancrage. Les cours obligatoires de langue et de philosophie ou d'« Humanities », en plus de permettre une ouverture sur de larges univers de savoir, peuvent aussi contribuer à l'initiation aux fondements. Les cours complémentaires, pour leur part, peuvent être l'occasion de liens avec d'autres types d'approche du réel.

---

32. Voir, par exemple: Jacques Laliberté, « La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège », dans *Pédagogie collégiale*, Janvier 1988, vol. 1, no 2, p. 29.

Cependant, il faut reconnaître que les collèges cherchent encore comment réaliser concrètement ce grand objectif de formation fondamentale. On y déplore encore bien souvent l'absence de liens organiques entre les cours communs obligatoires et les cours de « concentration » ou de « spécialisation »; on souligne aussi le manque de cohérence et d'équilibre, particulièrement dans les programmes préuniversitaires; on n'y retrouve pas toujours, non plus, cette préoccupation des fondements, mais bien plutôt une spécialisation disciplinaire prématurée; de même, l'interaction entre les disciplines d'un même programme semble encore peu pratiquée, les disciplines se situant encore trop peu dans l'optique d'une « formation par programme ».

Dans les réflexions en cours portant sur la formation fondamentale et son aménagement concret, les collèges, préférablement en association avec les universités, devraient explorer certaines pistes qui apparaissent prometteuses au regard d'une plus grande richesse culturelle des programmes, d'une plus grande cohérence interne de la formation préuniversitaire et d'une meilleure continuité entre le collège et le premier cycle universitaire. On pense ici à une adaptation plus significative des cours obligatoires aux programmes qui, eux-mêmes conçus dans l'optique de la formation fondamentale, risqueraient moins de rendre ces cours purement utilitaires. On pense aussi à une meilleure pratique interdisciplinaire, axée sur la poursuite d'objectifs fondamentaux et intégrés de programmes mieux définis. Ne pourrait-on pas également envisager que de plus nombreux programmes dispensent, durant les premières sessions d'études au collégial et en plus des cours obligatoires de philosophie et de langue maternelle, d'autres cours communs à plus d'une concentration? En plus de favoriser la cohérence des contenus, ce genre d'aménagements permet aussi aux étudiants de se retrouver plus souvent entre eux et de constituer des groupes d'échange plus stables, ce qui n'est pas un mince appui pour l'approfondissement et l'intégration personnels des contenus eux-mêmes. Les moyens peuvent évidemment varier, mais l'objectif s'impose: le collège doit viser l'acquisition de cette formation fondamentale dont aucune étude universitaire ne peut faire l'économie et qui s'inscrit dans une tradition de « formation générale » que les Américains, pour leur part, nomment « Liberal Education », assurément la meilleure assise à mettre en place pour une spécialisation ultérieure.

Mais *l'acquisition d'une formation fondamentale constitue aussi une visée primordiale du premier cycle universitaire*. À ce stade aussi, on se doit de poursuivre l'acquisition d'apprentissages essentiels axés sur les fondements des savoirs et visant, par là, le développement de la personne et son insertion dynamique dans la société. À ce stade aussi, les disciplines fréquentées apparaissent comme autant de terrains d'approfondissement qui peuvent aider l'étudiant à trouver un sens à la condition humaine, à acquérir des concepts et des principes de base et à avoir accès à ce qu'il y a de central sur les plans théorique et méthodologique. En ce sens, le premier cycle universitaire doit contribuer lui aussi, à son palier propre, à l'acquisition d'une formation fondamentale.

Certes, c'est désormais à partir d'une orientation professionnelle mieux définie et plus assurée que l'étudiant du premier cycle universitaire apporte des approfondissements à sa formation fondamentale. Mais son entrée dans une spécialisation ne devrait jamais négliger cette nécessaire distance critique que procurent justement l'élucidation des fondements et le retour aux principes de base. De la même façon, une authentique spécialisation universitaire ne peut se passer de cette compréhension « radicale » des problèmes et d'une saisie « par le fond » des concepts et des démarches propres à une discipline. C'est cela même que vise la formation fondamentale.

2.4 L'accès graduel à la spécialisation

Sous la pression de plusieurs facteurs, *une tendance à la spécialisation du premier cycle universitaire* s'est nettement affirmée, dans les dernières décennies, en Amérique du Nord de

façon générale et au Québec tout particulièrement[33]. Ces pressions sont d'abord d'ordre sociétal, en quelque sorte, puisqu'elles prennent racine dans des transformations technologiques nombreuses et un progrès industriel rapide. Mais elles viennent aussi des « corps professionnels » et de l'expression de leurs besoins de professionnalisation accrue. S'y ajoutent des pressions d'ordre institutionnel, telles l'autonomie des départements universitaires et l'amorce — entre autres, par le biais des préalables universitaires — d'une spécialisation disciplinaire dès le collégial. Le rapport Parent avait lui-même très clairement tracé la voie, non seulement en remodelant le curriculum conduisant à l'obtention du premier diplôme universitaire, mais aussi par son discours même: « L'université devra se consacrer à l'enseignement spécialisé qu'elle devra offrir à un nombre croissant d'étudiants; elle devra abandonner la responsabilité de donner la formation générale, responsabilité qu'elle remplit de façon de moins en moins satisfaisante et aux dépens de ses autres fonctions[34]. »

Cette tendance qu'on nomme « utilitaire », par opposition à la tendance dite « libérale », a conduit à une spécialisation du premier cycle universitaire que de nombreux observateurs remettent aujourd'hui en question. C'est dans cette foulée qu'on a cru bon de diversifier et de spécialiser nombre de programmes de baccalauréat. Certains programmes, notamment en sciences pures, en sciences appliquées et en sciences de la santé, comportent plus de 60 crédits, sur les 90 prévus pour un baccalauréat, dans la discipline de « concentration » (qu'on nomme aussi « la majeure »)[35]. Par le biais des préalables, cette tendance à la spécialisation fait même sentir ses effets jusque sur le secondaire, comme le Conseil l'a récemment montré en analysant la situation des sciences sociales et humaines[36].

On peut même parler aujourd'hui d'une certaine parcellisation des disciplines ou encore du « savoir en miettes ». Avec cet émiettement de plus en plus fin des disciplines, on a pu assister à une prolifération de cours, voire de programmes, par ailleurs rigides et cloisonnés. Finalement, on assiste à un certain éclatement de l'université, qui apparaît parfois comme une collection d'écoles professionnelles sans véritables liens entre elles.

À l'heure présente, au sein même des universités[37], on remet en question cette tendance et on commence à réaffirmer la nécessité d'*un meilleur équilibre entre la formation spécialisée et la formation fondamentale*, celle-ci étant d'ailleurs souvent désignée sous le vocable de « formation générale ». À cet égard, il y a un équilibre à préserver, au premier cycle universitaire. On n'y arrivera, sans doute, qu'en dissipant cette illusion qui fait croire que la meilleure préparation au marché du travail ou aux études ultérieures réside dans une spécialisation poussée.

Il importe donc de prendre à nouveau conscience de la nécessité d'ouvrir les programmes du premier cycle universitaire, de décloisonner les enseignements disciplinaires et de favoriser, pour autant, une meilleure intégration des savoirs. En ce sens, il apparaît pertinent qu'une bonne part du premier cycle universitaire se situe dans la continuité des visées de formation fondamentale du collège. Certes, au premier cycle universitaire, l'étudiant a généralement choisi un champ circonscrit du savoir ou une « majeure » qui le motive et l'intéresse. Mais, même dans la fréquentation des disciplines de spécialité, il apparaît souhaitable et possible de viser des connaissances, des habiletés et des attitudes fondamentales et transférables, tels le raisonnement logique, l'analyse critique, le sens historique, la démarche méthodique et la conscience des défis sociaux et humains reliés à la spécialité. À cet égard, la spécialité elle-même peut être un lieu de

---

33. Pour pousser plus avant la réflexion sur cette tendance à la spécialisation et sur les rapports entre formation fondamentale et formation spécialisée, consulter notamment: Maurice Boisvert, *Formation générale — Formation spécialisée*, Communication présentée à la Conférence annuelle des vice-recteurs des universités, Université Laval, 18 septembre 1985, p. 14; Bernard Bonin, *Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, septembre 1986.

34. *Rapport de la Commission royale...*, t. II, n. 268.

35. Bernard Bonin, *op. cit.*, p. 10.

36. C.S.E., *L'Enseignement et la recherche...*, pp. 5-10.

37. Les travaux du colloque de l'Université du Québec sur « *les orientations du 1er cycle* » (Mont Saint-Anne, novembre 1987) en témoignent éloquemment.

formation fondamentale et de culture. Mais c'est l'ensemble du programme de premier cycle qui doit pouvoir viser et intégrer ces objectifs fondamentaux, tout en favorisant un accès graduel à la spécialisation.

En somme, il s'agit ici non seulement de la conception des programmes de premier cycle, mais aussi de leur gestion. La poursuite des visées de formation fondamentale amorcées au collégial exige une formation polyvalente, une ouverture des disciplines, une interaction et une coordination des activités d'enseignement, dont la responsabilité incombe finalement à l'université tout entière. Quant à la spécialisation graduelle, à la condition qu'elle s'inscrive elle aussi dans les objectifs généraux des programmes de premier cycle, elle peut être davantage gérée par la faculté, le module ou le département, dont l'approche et la préoccupation demeurent forcément plus disciplinaires. Au total, ce qui importe, c'est finalement de poursuivre et d'aménager l'équilibre souhaitable entre ces deux objectifs du premier cycle universitaire, en assurant la meilleure continuité possible.

*
* *

On le voit, l'examen de la nécessaire continuité de la formation entre le collège et l'université nous renvoie à la nature même des objectifs poursuivis et à ce qui leur assure cohérence. Le Conseil est d'avis que des programmes collégiaux plus cohérents et plus résolument articulés en fonction des exigences de formation fondamentale, elle-même définie en fonction de la maîtrise des savoirs tout autant qu'en fonction du développement de la personne, constituent la clef de cette indispensable continuité, seule capable de dénouer l'impasse d'un système de préalables qui sert plus la sélection que la cohérence et la continuité, seule capable aussi d'harmoniser fonctionnellement l'accès graduel à la spécialisation.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(2) soutient que le *renforcement de la cohérence interne des programmes* des collèges et des universités constitue la meilleure stratégie pour assurer la continuité de la formation, surmonter le morcellement disciplinaire des savoirs et réduire les chevauchements et les dédoublement entre les deux ordres d'enseignement;

(3) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux autorités responsables des collèges et des universités, d'activer leur *démarche de justification et de précision des préalables actuellement exigés* pour l'admission aux programmes des universités et les invite à viser dès maintenant le remplacement des préalables actuels par des exigences relatives à l'*atteinte d'objectifs globaux de formation* plus nettement définis;

(4) est d'avis que *la formation fondamentale*, par le développement de la personne et une maîtrise des fondements poursuivie à travers un vaste champ du savoir, devrait constituer *l'axe de cohérence des programmes de l'ordre collégial* et appuie les entreprises actuellement menées en ce sens dans les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature;

(5) est d'avis que les programmes du *premier cycle universitaire* devraient, en même temps qu'ils assurent l'*accès graduel à des compétences spécialisées*, poursuivre aussi des *visées de formation fondamentale* et appuie les entreprises actuellement menées pour décloisonner les programmes de premier cycle et les resituer par rapport à des objectifs globaux de formation plus nettement définis.

Chapitre 3

Des besoins d'orientation et de sélection et des enjeux d'accessibilité

Au cours des dernières décennies, la démocratisation et l'accessibilité de l'enseignement supérieur, considérées dans une perspective globale d'éducation permanente, ont constitué l'un des grands objectifs de la société québécoise dans le domaine de l'éducation. Au chapitre de l'accès aux études collégiales et universitaires, les résultats sont d'ailleurs impressionnants. Tout en maintenant ces objectifs de démocratisation, on s'interroge aujourd'hui sur la manière de les concilier avec les visées d'une formation de qualité, dont les normes de sélection et les règles de passage sont, en principe du moins, des instruments privilégiés.

Dans le présent chapitre, on évoquera d'abord ces règles de passage et de sélection qui s'expriment, par exemple, dans les préalables, le contingentement et la « cote Z ». Même si certaines d'entre elles ne touchent qu'une minorité d'étudiants, elles n'en ont pas moins un effet de système qui reflue sur l'ensemble des étudiants. On prendra ensuite en considération les cheminements des étudiants, depuis les taux d'accès jusqu'aux taux de diplomation, en passant par les réorientations et les abandons. Enfin, on verra que, dans le contexte d'une accessibilité accrue et avec le souci d'une formation de qualité, les établissements postsecondaires, les collèges notamment, se doivent d'assumer des fonctions d'accueil et d'orientation, de mise à niveau et de propédeutique: la structure même de notre enseignement supérieur les y invite de manière pressante.

3.1 Les règles de passage

L'une des particularités du système scolaire québécois réside, comme on l'a signalé, dans la création d'un réseau de collèges autonomes. Cet aménagement produit une structure à quatre sous-systèmes — au lieu de trois, comme c'est largement le cas ailleurs — relativement clos les uns par rapport aux autres. Il en résulte, pour l'étudiant, deux temps forts de *sélection*: un premier entre le secondaire et le collège, un second entre le collège et l'université.

Pour éviter qu'on définisse des normes et qu'on mette en place des mécanismes de sélection et d'élimination qui iraient à l'encontre des objectifs toujours nécessaires de démocratisation et d'accessibilité, voire contre l'équité même, il importe de rendre de plus en plus « fiables », si l'on peut dire, le diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et le diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Il y va de la reconnaissance effective de ces diplômes et, en définitive, de leur validité, non seulement en tant qu'attestations de niveaux de compétence réellement maîtrisées, mais aussi en tant qu'indicateurs « des possibilités réelles de poursuite des études supérieures[1] ». A cette fin, ils doivent informer sur la nature et le degré des compétences acquises en formation générale pour le secondaire et en formation fondamentale pour le collégial, par exemple, au moyen d'une sanction assortie « d'informations, voire de mentions différenciées de niveaux de performances[2] ».

Sans écarter a priori qu'on puisse instaurer graduellement — et avec toute l'expérimentation requise — des examens externes facultatifs pouvant servir d'indication supplémentaire du degré de préparation aux études ultérieures, et sans exclure automatiquement le recours à des tests d'admission, à des entrevues, à des tests spécifiques à un programme, à l'analyse du curriculum vitae ou à des épreuves préparées par une association professionnelle ou une faculté universitaire, il n'en demeure pas moins que c'est le diplôme obtenu qui devrait d'abord et avant tout attester du niveau de compétences atteint; c'est lui qui devrait, de manière fiable, informer sur

1. Le Conseil a traité de cette question à propos du D.E.S., dans *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, juin 1986, p. 27.

2. *Ibid., p. 29.*

les acquis réalisés. Il serait normal qu'il soit fondamentalement le préalable par excellence. Pour cela, il faut évidemment qu'on puisse se fier aux politiques d'évaluation des apprentissages dont chaque collège a la responsabilité. Et on sait que les réalisations sont fort inégales en la matière.

En ce qui a trait aux *préalables*, utilisés comme moyen de sélection, on constate qu'ils existent très massivement en sciences et traînent, dans leur sillage, « des effets de système » sur lesquels le Conseil a déjà attiré l'attention[3]. Ils exercent, de fait, une fonction de prédiction et d'élimination. Dans la mesure où, faute de mieux, ils assurent une certaine continuité de la formation en évitant une pure et simple répétition des contenus, on comprend qu'on puisse y recourir. Mais, dans le contexte actuel, ils ont facilement, en tant que moyens de sélection, un caractère artificiel, discriminatoire, voire éliminatoire. En ce sens, il n'apparaît pas souhaitable d'ajouter des préalables destinés principalement à réduire le nombre de candidats. Comme on l'a dit, on devrait plutôt fonder l'admission aux ordres d'enseignement supérieur sur un diplôme signifiant, sur l'ensemble des résultats de l'étudiant et sur la description d'un niveau de compétences susceptibles d'être évaluées. Il apparaît nécessaire que soit tenu, dans les milieux d'éducation, un véritable débat de fond sur cette question, dont on peut souhaiter qu'il conduise à repenser les préalables et à les remplacer par des exigences relatives à l'atteinte d'objectifs globaux de formation eux-mêmes définis de manière plus nette et plus cohérente.

Le *contingentement* a, lui aussi, ses raisons d'être: planification sociale, voire politique, de l'accès à une profession en lien avec les besoins de la société; contrôle des effectifs d'une profession; ressources limitées que le collège ou l'université peut allouer à un programme; capacité physique d'accueil (espaces, laboratoires, etc.) qui ne suit pas nécessairement la hausse du nombre de demandes; nombre limité de places de stages; régulation à l'intérieur de l'établissement; maintien de hauts standards de qualité de la formation, etc. « Mal nécessaire » que les établissements scolaires doivent s'imposer avec réticence, bien souvent, il doit demeurer l'exception qui confirme la règle de l'accessibilité. Ce qui vaut pour les préalables vaut tout autant pour le contingentement: il importe de le réduire au minimum socialement justifiable et de le libérer de normes et de règles artificielles n'ayant à peu près rien à voir avec les objectifs et les contenus de certains programmes.

Quant à *la « cote Z »*, elle permet, elle aussi, de pondérer la signification relative du diplôme d'études collégiales. Elle calcule l'écart à la moyenne et prend donc en considération la différence entre la note d'un étudiant et celle de la moyenne de son groupe. Plus un étudiant est fort par rapport à son groupe, plus sa « cote Z » — et son score « Z » pour l'ensemble de ses notes — est élevée; cette cote compte pour beaucoup dans l'admission aux programmes contingentés de l'université. Malgré certaines retombées opportunes, tel un meilleur accès des femmes — dont le taux de succès scolaire est élevé — à l'université et même aux programmes contingentés, la « cote Z » standardise des notes dont les barèmes varient d'un collège à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre; cela contribue à renforcer la tendance à hiérarchiser d'une manière plus ou moins occulte les établissements collégiaux. De même, la « cote Z » a pour effet de défavoriser un étudiant fort parmi les forts et d'avantager un étudiant moyen parmi les faibles. Ici encore, il faut rappeler qu'il demeure préférable de miser sur un diplôme dont la validité et la lisibilité soient assurées et qui confirme l'acquisition du niveau de compétences attendues.

On le voit, préalables, contingentement et « cote Z » agissent concrètement à la manière d'instruments de sélection, et d'une sélection qui ne s'accorde pas toujours harmonieusement avec les objectifs déclarés d'accessibilité, non plus qu'avec la continuité des apprentissages. Cela est d'autant plus important à réexaminer de près que leur application par l'université se produit après que des mécanismes analogues de sélection et d'orientation ont déjà joué une première fois avant l'entrée au collège. Dans un système d'enseignement supérieur à deux crans successifs, les dispositifs d'orientation et de sélection doivent être doublement vérifiés et contrôlés, si l'on peut dire, faute de quoi ils pourraient bien dresser des obstacles artificiels à

3. C.S.E., *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, pp. 22, 45-50.

l'accessibilité, doublement pénalisants pour les étudiants eux-mêmes, et sans qu'on puisse être sûr qu'ils garantissent pour autant la qualité et la cohérence des cheminements étudiants.

3.2 Les cheminements des étudiants

La possibilité que la structure particulière de notre enseignement supérieur ait des effets sur la sélection des candidats et sur l'accès à l'enseignement supérieur invite à considérer certains faits de cheminements — et plusieurs d'entre eux sont même des « faits chiffrés ». Ces faits révèlent clairement que le Québec est maintenant à l'heure de la démocratisation de l'enseignement postsecondaire et indiquent que, si l'on entend maintenir à ce palier des objectifs de démocratisation et de qualité , il importe d'en tirer les conséquences au regard de certaines fonctions que collèges et universités se doivent, de concert, d'assumer concrètement.

Ce qui est fondamentalement en jeu ici, c'est le principe même de la démocratisation des études supérieures. À la base de l'accessibilité organisationnelle, géographique, sociale ou démographique, il y a eu, au Québec, ce qu'on peut nommer une option sociétale en faveur de la démocratisation de l'enseignement supérieur. À la limite, le choix de la démocratisation a conduit à affirmer que peuvent faire des études supérieures tous ceux qui en manifestent la capacité et la motivation. Cette volonté d'égalisation des chances ne s'oppose pas nécessairement à des mesures de sélectivité, à la condition justement que ces dernières respectent les capacités d'étudiants désireux de poursuivre leurs études. Et elle ne s'oppose pas davantage à une option pour la qualité, dans la mesure où celle-ci vise à développer au maximum les capacités de chaque personne. C'est donc sur fond de démocratisation qu'on doit évoquer ici quelques faits relatifs aux cheminements des étudiants.

D'abord, un premier fait concernant *les taux de fréquentation et d'accès scolaires*. En 1961, la part de l'effectif étudiant engagé dans des études postsecondaires représentait moins de 5 % de l'effectif total, tandis que cette part compte aujourd'hui pour plus de 20 %. En chiffres absolus, on comptait, en 1961, 55 000 étudiants dans des études postsecondaires[4]. Aujourd'hui, on en dénombre près de 275 000, soit cinq fois plus. Au collégial, il se trouve, en 1986, 55 000 jeunes de plus que prévu dans les études démographiques réalisées en 1976. Et, au palier universitaire, un effectif d'un peu plus de 90 000 étudiants à temps complet était attendu pour 1986. Or, on en compte présentement près de 115 000. On peut constater une hausse réelle de la persistance aux études dans les établissements postsecondaires, au-delà, donc, de l'âge de la scolarité obligatoire[5].

Le taux d'accès au collégial s'est accru au cours des dix dernières années. En 1976, on considérait que 25 % d'une génération accédait à des études collégiales. Dès 1979, ce taux s'élevait à 42 % et, en 1986, il a atteint 63 %[6]. De fait, les élèves du secteur général, détenteurs du D.E.S., sont de plus en plus nombreux à passer directement à des études collégiales et de plus en plus de détenteurs de D.E.S. acquis après un retour à l'école décident d'entrer au collège, tout comme de plus nombreux détenteurs d'un D.E.C. professionnel entrent à l'université. Au cours des dix dernières années, les taux de fréquentation de l'université à temps complet ont aussi pratiquement doublé. Aujourd'hui, plus d'un jeune sur dix, entre vingt et vingt-quatre ans, est engagé à temps complet dans des études universitaires. Certains évoquent ici un effet de « warming up », montrant comment une politique des portes ouvertes à l'enseignement postsecondaire peut contribuer à hausser les aspirations scolaires de certains étudiants[7]. D'ailleurs, dès l'origine, l'établissement d'un ordre d'enseignement de transition en

4. Cf. Annexe 1, extraite du rapport 1987-1988 du Conseil, actuellement en préparation.

5. Cf. Annexe 2, extraite du rapport 1987-1988 du Conseil, actuellement en préparation.

6. Cf. Annexe 3, extraite du rapport 1987-1988 du Conseil, actuellement en préparation.

7. Cf. Annexe 4, extraite du rapport 1987-1988 du Conseil, actuellement en préparation. Voir aussi: Pierre W. Bélanger, « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », dans *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, p. 377.

12e et 13e années de scolarité visait explicitement cet effet d'entraînement vers l'allongement des études.

Les cheminements des étudiants dans la structure de l'enseignement supérieur concernent aussi les *taux de réorientation, d'abandon et de « diplomation »*. Dans une enquête portant sur le passage du cégep à l'université, on constate que 29 % des cégepiens de l'échantillon ont changé de secteur disciplinaire au cours de leurs études collégiales[8]. Certains de ces changements sont assurément plus artificiels que réels, étant donné l'absence de programmes préuniversitaires articulés; il est sans doute aussi exagéré de parler de réorientation proprement dite pour désigner, par exemple, le passage des « sciences humaines avec mathématiques » aux « sciences humaines sans mathématiques » ou le passage des « sciences pures » aux « sciences de la santé ». Les mots peuvent être trompeurs, à tout le moins, et les réalités mériteraient des examens plus serrés. Mais il y a effectivement beaucoup de réorientations, à l'université comme au collège. Ainsi, à l'Université du Québec, on a pu observer que, de 1969 à 1984, plus de 15 % des étudiants inscrits au baccalauréat ont changé de programme[9]. Malheureusement, on manque ici de données officielles, qui permettraient d'envisager la situation dans son ensemble.

Les cheminements incluent aussi les abandons. On peut dire que, bon an mal an, entre 1976 et 1981, de 35 % à 40 % des nouveaux inscrits du collégial ont abandonné leurs études avant terme — avant l'obtention d'un diplôme — et se sont donc classés parmi les « décrocheurs » de cet ordre d'enseignement[10]. On peut également constater que la grande majorité (80 %) des étudiants qui n'ont pas réussi plus de la moitié de leurs cours en première session abandonnent par la suite leurs études[11]. Et, à l'Université du Québec, par exemple, de 1976 à 1980, c'est 44 % des étudiants qui ont abandonné la poursuite de leur baccalauréat[12]. Corrélativement, le pourcentage des diplômés oscille autour de 62 % à l'ordre d'enseignement collégial et, à l'Université du Québec, celui des diplômés est de 49 %, pourcentage auquel il faut ajouter les 7 % d'étudiants qui ont un dossier académique actif.

Ces quelques chiffres montrent que l'enseignement supérieur, notamment au palier collégial, est maintenant à l'heure d'un « accès massif ». Ce mouvement à la *hausse dans l'accessibilité et la fréquentation au postsecondaire* ne doit pas être freiné. Comme le Conseil l'a déjà montré, l'accès à une 12e année de scolarité demeure encore déficitaire au Québec par rapport à l'Ontario et aux États-Unis et, surtout, la réussite de cette 12e année demeure elle-même inférieure à ce qui se passe en ces endroits[13]. Il y a donc lieu de poursuivre l'accroissement de l'accès à une douzième année d'études — en pratique, la première année de collège — et surtout d'en augmenter la réussite. Il y a lieu, de même, de réduire les taux d'abandon et, donc, de hausser le plus possible les taux de réussite dès la première session du collégial et, par là, d'améliorer les taux de diplomation.

En fait, les comportements étudiants confirment des besoins qui sont inscrits dans la structure même du curriculum québécois. Conçu comme un niveau de transition vers l'université, le collège québécois accueille un grand nombre de jeunes étudiants qui ne sont pas prêts ou ne sont pas vraiment fixés sur leur orientation. Ce fait est même accentué par un allongement manifeste

---

8. Pierre Chénard, « Le passage du cégep à l'université », dans *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, p. 474.

9. Claude Corbo, « La relance du premier cycle universitaire: un projet commun aux collèges et aux universités », allocution aux membres de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, Montréal, mars 1987, p. 4.

10. Cf. Annexe 5: S.R.A.M., *L'Abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, 1988.

11. *Ibid.*, p. 15.

12. Pierre Chénard, *Mesure des abandons au premier cycle dans les établissements à vocation générale de l'Université du Québec*, Vice-présidence à la planification, avril 1986, p. 22.

13. C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire...*, p. 26; *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1987, pp. 25 ss.

de l'adolescence psycho-sociale, paradoxalement combinée à une maturité physique plus précoce, et se répercute, ici comme ailleurs, jusqu'au premier cycle universitaire. En contexte d'accessibilité généralisée et de fréquentation de masse, collèges et universités doivent prendre acte de cette tâche concrète qui, par-delà tous les discours abstraits sur les missions de l'enseignement supérieur, leur incombe conjointement: permettre au plus grand nombre de franchir les seuils, de négocier positivement les tournants délicats et de cheminer jusqu'à la réussite éducative. Cette tâche s'avère encore plus nécessaire dans une structure d'enseignement supérieur à deux paliers.

3.3 Des tâches de transition à assumer

Si les collèges et les universités entendent accomplir au mieux leurs missions de formation fondamentale et d'accès à la spécialisation, en poursuivant une accessibilité de l'enseignement supérieur qui s'harmonise avec le souci de la qualité, ils se doivent d'assumer certaines fonctions et de mettre au point des mesures qui facilitent les cheminements des étudiants, notamment de ceux qui éprouvent quelque difficulté. Ces cheminements des étudiants sont ici encore plus précaires, en un sens, à cause même de ce que le Conseil a nommé des « effets de système »: double rupture et double sélection dues à l'existence de deux ordres d'enseignement passablement indépendants, d'une part; orientation précoce, qu'on peut imputer à un secondaire moins long qu'ailleurs et à une cascade de pressions exercées par certains programmes universitaires, d'autre part. Ces cheminements sont rendus plus sinueux du fait même de la difficulté de nombre d'étudiants à s'adapter aux exigences de plusieurs professeurs et aussi du fait qu'une proportion significative d'étudiants — on parle d'un étudiant sur trois — effectuent, en concomitance, travail et études, souvent par nécessité. Collèges et universités ont à prendre acte de ces besoins particuliers dans les cheminements des étudiants[14]; des mesures mises de l'avant témoignent d'ailleurs déjà de leur prise de conscience à cet égard.

C'est d'abord leur *fonction d'accueil* qu'ils sont, en quelque sorte, appelés à raffiner. C'est dès le départ qu'il importe de prendre en compte la préparation inégale des étudiants admis aux études collégiales. Il apparaît possible de diagnostiquer ainsi le niveau de préparation dès le moment de l'admission des candidats de 5e secondaire. On évoque aussi de plus en plus un système de dépistage, outil souple et polyvalent qui pourrait s'adapter aux besoins des collèges, permettant de découvrir le plus tôt possible les difficultés d'étudiants qui apparaissent comme des « décrocheurs potentiels ». Les facultés universitaires, elles aussi, auraient tout avantage à roder un système d'accueil permettant de dépister, à la ligne de départ, les étudiants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Est aussi en jeu une *fonction d'orientation*. La fonction de transition du collège — prolongement du secondaire et amorce du premier cycle universitaire — se vérifie, on l'a vu, dans les cheminements d'orientation des étudiants. Le fait que beaucoup d'étudiants changent d'orientation, en première année de collège notamment, constitue une démonstration empirique que le collège joue ici le rôle qu'assument souvent les fins de secondaire en d'autres systèmes. Qui plus est, des effets de spécialisation prématurée se font sentir très tôt sur les choix de l'élève, bien qu'on ne puisse pas parler d'une sélection hâtive et définitive comme c'est le cas en certains pays européens. En effet, l'élève doit choisir son profil de formation dès la 4e secondaire, voire dès la 3e secondaire puisque le choix des options de 4e doit se faire au cours de l'année précédente. Ne sachant trop, à 14 ou 15 ans, dans quel champ il étudiera, il a tendance à s'inscrire dans les profils scientifiques « gagnants », qui gardent ouvertes toutes les portes. Parce qu'on en a fait les réussites privilégiées, les réussites en mathématiques et en sciences sont devenues, dès le secondaire, de véritables prédicteurs de réussite au collège et à l'université. Sous la pression du système, au Québec comme en bien d'autres pays d'ailleurs, élèves et étudiants font ainsi des choix qui ne correspondent pas toujours à leurs aptitudes ou à leurs

14. Pour l'enseignement collégial, voir, par exemple: Hélène Lavoie, *Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1987.

goûts. Ils échouent, ils abandonnent, ils se réorientent, prolongeant souvent leur séjour au collégial et au premier cycle universitaire.

En un sens, les choix d'orientation commencent ici assez tôt et se poursuivent même au cours du premier cycle universitaire, selon la méthode, si l'on peut dire, des « essais et erreurs » de parcours, avec les coûts humains et financiers que cela peut engendrer. Ce qu'il faut assurément remettre en question, c'est la pression du système lui-même, qui tend à empêcher l'élève ou l'étudiant de faire ses preuves et de se révéler dans des champs de savoir qui l'intéressent. Mais il importe aussi que, du secondaire au premier cycle universitaire, une fonction d'orientation et d'information scolaire et professionnelle soit efficacement assumée par les établissements d'enseignement. C'est ici que des services d'accueil et de référence, qui exercent une fonction d'orientation, d'accompagnement et de soutien à la décision, peuvent jouer un rôle de premier plan dans les cheminements des étudiants.

On pense aussi aux *fonctions de mise à niveau et de propédeutique*. Il peut s'agir, ici, de mesures d'appoint comme des cours de rattrapage, visant à faire réaliser des apprentissages qui auraient dû l'être au palier antérieur. Mais, il s'agit encore davantage de « passerelles » ou de pratiques d'ajustement et de mise à niveau (cours de transition, session supplémentaire, cours d'ajustement, activités de propédeutique) qui peuvent permettre à des étudiants doués et motivés de corriger leur trajectoire de formation, de repartir du bon pied et de cheminer vers la réussite. Alliées à de meilleures pratiques de soutien et d'encadrement, telles les formules de tutorat ou d'enseignement plus individualisé, ces « passerelles » peuvent contribuer à diminuer les échecs et à réduire les abandons, principalement en première année de collège et au début du premier cycle universitaire.

Prenant en compte la nécessité de poursuivre des formations de qualité dans un contexte d'accessibilité généralisée et dans la perspective de la réussite éducative pour le plus grand nombre possible d'étudiants, le Conseil :

(6) réaffirme le bien-fondé et la nécessité, pour la société québécoise, de poursuivre ses objectifs d'*accès à l'enseignement supérieur* et de conduire, par une pédagogie de la réussite qui ne sacrifie en rien la qualité, le plus grand nombre possible d'étudiants à la *maîtrise effective des savoirs* et à *l'obtention du diplôme*;

(7) estime qu'un *diplôme valide et reconnu comme tel* constitue la meilleure *source d'information* sur les acquis réels des étudiants et le *préalable* pédagogiquement et socialement le plus justifiable;

(8) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de réexaminer, de concert avec les collèges et les universités, l'ensemble des *pratiques de contingentement* dans l'accès aux programmes d'études, de façon à les délester des *moyens artificiels de sélection* qui s'y sont développés;

(9) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'aider les collèges et les universités à assumer leurs *fonctions d'accueil, d'orientation, d'information et de propédeutique*, en mettant sur pied *des dispositifs* tels des moyens de dépistage, des services d'accueil et d'orientation, des activités de propédeutique et de mise à niveau, des cours d'ajustement et des formules de tutorat.

Chapitre 4

La recherche et les services à la collectivité: des collaborations à développer

On a traité jusqu'ici de l'aspect enseignement proprement dit de la mission de l'enseignement supérieur. Et c'est assurément aborder la question de l'articulation collège-université par ce qu'elle a d'essentiel et de plus directement lié au cheminement même des étudiants. Mais il faut aussi prendre en considération — et quoi qu'il en soit des réserves qu'on peut avoir quant à la légitimité de telles distinctions — ce qu'il est convenu d'appeler « les autres missions » de l'enseignement supérieur: la recherche et les services à la collectivité.

Il n'est évidemment pas question de prétendre étudier ici l'ensemble de ces deux vastes dossiers. C'est sous un angle bien particulier que l'un et l'autre seront traités ici brièvement: celui de l'articulation entre le collège et l'université. Plus précisément, on se demandera comment le collège et l'université se situent respectivement par rapport aux missions de recherche et de services à la collectivité, comment ces rôles respectifs influencent et déterminent la manière spécifique dont l'un et l'autre contribuent à l'exercice de leur mission d'enseignement, comment ils pourraient aussi collaborer dans la mise en oeuvre de ces aspects complémentaires de l'ensemble de leur mission.

Disons-le d'entrée de jeu: il s'agit ici de questions largement débattues et autour desquelles l'unanimité n'est pas faite. En effet, nous sommes loin des consensus en ce qui a trait, par exemple, à l'engagement des collèges dans le champ de la recherche. C'est dire qu'il faudra parfois insister davantage sur les réalités des collèges, celles des universités étant, à tout le moins sur le plan des idées et des principes, plus clairement et depuis plus longtemps établies. La question spécifique de l'articulation collège-université dans les missions de recherche et de services à la collectivité nous ramènera ainsi inévitablement à celle — préalable, en quelque sorte — qu'on a traitée dans le chapitre premier au sujet de la reconnaissance de l'enseignement collégial comme enseignement supérieur. Ces compléments devraient permettre de mettre en lumière d'autres aspects de la participation du collège à une mission d'enseignement supérieur foncièrement commune.

4.1 La recherche: des débats et des faits

Que l'*université* ait une mission de recherche n'est pas mis en cause. Il y a, entre l'université et la recherche, entendue comme démarche systématique pratiquée dans le but de faire avancer les connaissances dans un domaine du savoir, une sorte de parenté fondamentale, de consanguinité évidente. Tant et si bien qu'on parle, dans le cas de l'université, d'une mission de recherche tout aussi essentielle que la mission d'enseignement. Aux deuxième et troisième cycles, d'ailleurs, la recherche est inextricablement liée à l'enseignement, le cheminement de formation en étant même un de formation et de contribution à la recherche. Si débat il y a, c'est plutôt à propos du type de recherche à privilégier, d'une part, et à propos de l'organisation concrète de la recherche dans la vie quotidienne de l'université et dans la gestion de la tâche et de la carrière des professeurs d'université.

Les types de recherche, d'abord. L'université, se demande-t-on, doit-elle s'investir surtout en recherche fondamentale, cette recherche visant le développement de nouvelles connaissances sans égard aux applications pratiques immédiates? Jusqu'à quel point doit-elle s'engager en recherche appliquée, celle qui vise aussi des connaissances nouvelles, mais orientées vers la solution de problèmes pratiques précisés dès le départ? Ces deux types de recherche[1], loin de

1. Ces définitions s'inspirent de la Commission d'études sur les universités, *Rapport du comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*, Partie II, Québec, mai 1979, p. 35.

s'opposer, sont plutôt complémentaires et agissent souvent l'une sur l'autre à la manière d'un ferment. Mais il est sûr que, selon que les insistances portent sur l'une ou sur l'autre, c'est l'allure même des activités de l'université qui s'en trouve colorée et, au premier chef, ses enseignements. Ce sont les approches mêmes du savoir, le rapport à la culture, les critères d'appréciation qui en sont influencés et qui inspirent alors diversement la vie de l'université.

En ces temps de virage technologique et de restructuration de la production et des marchés, qui sont aussi des temps de difficultés financières importantes pour les universités, ces interrogations de type philosophique se formulent dans des contextes qui leur donnent un enracinement bien concret. Le financement gouvernemental favorise des champs de recherche plus liés aux impératifs économiques et commerciaux et incite au rapprochement universités-entreprises; la rareté des ressources pousse aussi les universitaires à s'intéresser aux domaines où « les fonds et les commandites suivent »; malgré ses dénégations périodiques, l'opinion publique elle-même se méfie des recherches dont on ne voit pas immédiatement les retombées. Cette dynamique est bien connue et tout indique que les réponses aux questions posées concernant le type de recherche qui convient à l'université ne sauraient s'appuyer sur des positions extrêmes.

La politique gouvernementale de 1980 avait, quant à elle, conclu que « tous les types de recherche — de la plus pure à la plus appliquée, de la plus libre à la plus orientée — ont leur place à l'université[2] », ajoutant que « ce dont on devra cependant s'assurer, c'est que, dans tous les cas, la recherche universitaire demeure fidèle à la raison d'être fondamentale de l'institution universitaire et contribue d'abord et avant tout à l'avancement du savoir et à la formation de spécialistes et de chercheurs[3] ». En fait, elle nous renvoie à ce qui donne tout son intérêt à la question de la recherche envisagée sous l'angle de l'articulation collège-université: l'impact de l'engagement en recherche sur la nature même des enseignements dispensés. On peut alors penser que la recherche universitaire devrait être prioritairement fondamentale, comme est fondamentale la formation durable que les étudiants viennent à bon droit y chercher.

Des questions sont aussi soulevées en ce qui concerne la place de la recherche dans la gestion de l'enseignement et de la tâche professorale. On connaît les doléances et les inquiétudes à cet égard: les activités et les subventions de recherche ne l'emportent-elles pas sur tout le reste quand il s'agit de promotion dans la carrière? La présence de la recherche dans la définition de toute tâche de professeur d'université n'est-elle pas finalement plus théorique que fonctionnelle? Et qu'en est-il de la fécondation de l'enseignement par la recherche, dans des modes d'organisation qui consacrent les dichotomies entre enseignement et recherche et confient à des chargés de cours une large part de l'enseignement de premier cycle, là précisément où on accueille les étudiants sortant du collège?

Ces problématiques ne sont pas absentes des discussions qui entourent l'engagement des *collèges* dans la recherche. Elles ne sont pas étrangères non plus au caractère radical des questions qui surgissent à ce sujet et qui portent finalement sur la légitimité et l'opportunité d'une telle participation à la mission de recherche de l'enseignement supérieur. Non pas qu'on doute de la fécondité de l'activité de recherche pour ceux qui s'y adonnent. Comme le Conseil des collèges le rappelait il y a quelques années, la recherche constitue un excellent outil de développement personnel par la détermination, l'esprit méthodique, l'imagination et l'effort de communication qu'elle nécessite; elle est aussi un outil précieux, voire indispensable, de développement collectif, à l'heure d'une évolution technologique et sociale accélérée[4]. C'est plutôt qu'on s'interroge sur l'opportunité de consacrer formellement une mission susceptible de modifier substantiellement la vie des collèges, surtout à un moment où l'université elle-même n'est pas parfaitement au clair dans la gestion d'une mission de recherche pourtant bien établie.

---

2. Gouvernement du Québec, *Un projet collectif...*, p. 52.

3. *Ibid.*, p. 52.

4. Voir: *Avis du Conseil des collèges au ministre de l'Éducation au sujet de la recherche scientifique dans les collèges*, Québec, 1981, pp. 3-5.

Des voix importantes se sont fait entendre chez nous pour réclamer qu'une mission de recherche soit officiellement inscrite dans la Loi sur les collèges[5]. Depuis le Livre blanc de 1980, la position gouvernementale a pourtant été essentiellement la même: il y a, dans les collèges un important potentiel de recherche à utiliser et à soutenir; il y a même, en plus de la recherche pédagogique, certains créneaux de recherche appliquée dont le développement s'accorde tout à fait bien aux enseignements des collèges et à l'objet des centres spécialisés; mais une approche pragmatique et expérimentale est préférable à une solution formellement législative, qui consisterait à définir une « mission de recherche ». Du Livre blanc de 1980 — qui jugeait nécessaire une « réflexion plus poussée[6] » à ce sujet — aux déclarations récentes du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science[7], c'est cette approche empirique et évolutive qui semble être privilégiée par les autorités gouvernementales. La question demeure ouverte, en somme, et il est difficile de prévoir maintenant la manière dont les choses pourraient se développer. En tout cas, comme le soulignait le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, « entre la culture de l'esprit de recherche dans son sens le plus large et la mission de formation fondamentale dévolue aux collèges, il existe un lien très important ». Et le ministre ajoutait qu'« on ne saurait trop signaler la nécessité d'un climat ouvert et de conditions propices à cet égard dans les collèges[8] ». Que plusieurs des 150 postes prévus aux conventions collectives soient libérés pour des fins de recherche est sûrement de nature à soutenir cette évolution.

Jusqu'à maintenant, la tradition et l'héritage de la recherche dans les collèges ont été davantage orientés vers des formes de recherche appliquée. Et ce n'est pas par hasard. La mission d'enseignement technique et la mission d'enracinement communautaire des collèges ont tracé cette voie, tout autant, d'ailleurs, que l'incessante préoccupation des enseignants de collège à l'égard de leur propre pratique pédagogique[9].

La recherche collégiale s'est développée autour de certains points d'application prioritaires. Il y a d'abord l'acte pédagogique ou ce qu'on nomme la pédagogie collégiale, où se concentre depuis plusieurs années une bonne part, soit près de 80 %, de la recherche. Une revue vient tout juste de voir le jour, qui permettra sans doute une meilleure diffusion des résultats de ce type de recherche[10]. Déjà, le Livre blanc de 1980 prônait comme l'une des orientations de la recherche collégiale, un encouragement aux « recherches entreprises pour soutenir et améliorer les pratiques pédagogiques et les diverses activités d'appui à la formation[11] ». Et le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science présentait récemment la recherche pédagogique comme l'un des axes principaux de la recherche collégiale[12].

Dans plusieurs domaines du savoir et du savoir-faire technique, les collèges dispensent le plus haut niveau d'enseignement, ce qui a semblé leur imposer, en quelque sorte, une mission

---

5. En particulier, le Conseil des collèges (*Avis du Conseil des collèges au ministre de l'Éducation au sujet de la recherche scientifique dans les collèges*, Québec, 1981; *Le Cégep de demain*, Québec, 1985; *L'orientation de la recherche dans les collèges et commentaires sur le programme ACSAIR*, Québec, 1987) et la Fédération des cégeps (*La recherche au collégial. Recommandations sur l'orientation et le développement de la recherche dans les collèges*, Montréal, janvier 1987).

6. *Op. cit.*, p. 78.

7. Voir: *L'Enseignement collégial: perspectives 1987-1988*, intervention à la Commission parlementaire de l'éducation à l'occasion de l'étude des crédits 1987-1988, 26 mai 1987; *La recherche dans les collèges*, allocution prononcée à la séance d'ouverture du colloque sur l'orientation et le développement de la recherche dans les collèges, Longueuil, 1er juin 1987 (Les actes de ce colloque ont été publiés sous le titre: *L'Orientation et le développement de la recherche dans les collèges du Québec*, Montréal, Fédération des cégeps, 1988.)

8. *La Recherche dans les collèges...*, p. 4.

9. Conseil des collèges, *L'Orientation de la recherche dans les collèges et commentaires sur le programme ACSAIR*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1987, p. 8.

10. Revue *Pédagogie collégiale*, publiée par l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1988.

11. Gouvernement du Québec, *Un projet collectif...*, pp. 7-8.

12. *L'Enseignement collégial: perspectives 1987-1988...*, pp. 14 ss. Voir aussi l'avis du Conseil des collèges, *L'Orientation de la recherche dans les collèges...*, p. 8.

spécifique de recherche appliquée. On peut citer, par exemple, des domaines comme l'hôtellerie, les pêcheries ou la métallurgie, où la recherche appliquée a pu justement contribuer à développer des procédés et, parfois, des produits nouveaux. Les centres spécialisés ont joué un rôle à cet égard, orientant leurs recherches vers des applications techniques spécifiques, tout en accordant une large considération aux besoins du milieu, particulièrement à ceux des PME[13]. Les collèges ont d'ailleurs mis au point, au cours des dernières années, des formes de recherche-action qui ont contribué, à leur manière, à mieux les enraciner dans leurs communautés respectives et souvent à leur faire jouer un rôle de partenaire important dans le développement régional.

Le moins qu'on puisse dire de toutes ces discussions, c'est que, à sa manière, le collège est aussi partie prenante de la mission de recherche propre à l'enseignement supérieur. Que ses mandats soient moins formalisés que ne le sont ceux de l'université confirme, d'une certaine manière, les fonctions de transition qu'on a déjà soulignées dans le cas de la mission d'enseignement proprement dit. Mise en route plus tardivement, il est assez normal que l'évolution vers la reconnaissance de la mission de recherche des collèges soit moins établie que celle qui a consacré son statut d'enseignement supérieur. Mais il y a eu de nets développements à cet égard, commandés par les faits eux-mêmes: d'une part, il y a un important potentiel de recherche dans les collèges et, d'autre part, la structure même de notre enseignement supérieur indique que les collèges sont engagés, avec les universités, dans une mission essentiellement commune. Avant d'identifier des lignes possibles de complémentarité et d'articulation des contributions à cet aspect de la mission commune, il est utile de compléter les problématiques évoquées par certains éléments de cette autre « mission », les services à la collectivité.

4.2 Les services à la collectivité: des acquis et des interrogations

Depuis plusieurs années, déjà, on parle volontiers de la « vocation communautaire des collèges » et des « services à la collectivité » dans les universités. Ces deux appellations recoupent finalement un même enracinement sociocommunautaire, vécu et souhaité à la fois par les communautés locales et régionales et par les établissements d'enseignement supérieur.

En s'ouvrant ainsi, d'une manière de plus en plus effective et concrète, à des formes de service à la collectivité qui ne sont évidemment pas sans liens avec l'enseignement et la recherche, collèges et universités québécois se sont inscrits dans une démarche entreprise dans plusieurs pays occidentaux, y compris dans la province voisine de l'Ontario. Certes, par leur mission de base, collèges et universités exercent déjà un rôle de service à la collectivité, et assurément le plus déterminant. Mais, ce dont il est question ici, c'est une activité conçue et réalisée conjointement avec des groupes organisés du milieu social et misant sur l'expertise ou le caractère uniques des ressources des établissements[14]. C'est de cette manière que ceux-ci peuvent devenir, dans leur communauté respective, des centres de rassemblement et de rayonnement, des « ferments d'enrichissement socioculturel[15] ».

Ces ressources sont les aménagements physiques, les locaux, les équipements et surtout, sans doute, ce qu'on nomme « l'expertise » des établissements. Et c'est sur la base du caractère unique de leurs ressources que les établissements d'enseignement supérieur peuvent s'ouvrir aux projets issus des groupes de leur milieu d'appartenance. Ce milieu d'appartenance, faut-il le rappeler, c'est le milieu culturel, social et économique; et ces groupes vont des organismes volontaires à vocation sociale ou culturelle aux entreprises, petites et moyennes. On peut même penser ici à un élargissement international des services à la collectivité, dans la mesure où des coopérations pertinentes avec des pays en voie de développement, notamment, sont souhaitables et possibles.

---

13. Jean-Pierre Nérou, « La recherche appliquée et les centres spécialisés », dans *Cégepropos*, Fédération des cégeps, mars 1987, no 106, pp. 4-5.

14. Voir: Commission d'étude sur les universités, *Rapport du comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*, partie II, Québec, 1979, pp. 38-41.

15. Ministère de l'Éducation, *Les Collèges du Québec...*, p. 43.

Dans le cas des *collèges*, c'est dès leur implantation qu'une vocation d'insertion communautaire et de développement régional leur a été donnée. On peut même dire que, sans en avoir formellement le nom, les collèges québécois ont été conçus selon d'évidentes parentés avec les « collèges communautaires » nord-américains — il n'est d'ailleurs pas rare d'en voir participer à des activités d'associations de collèges communautaires. Leur implantation sur l'ensemble du territoire, la composition de leur conseil d'administration, leur engagement — notamment par les centres spécialisés — dans le développement économique régional, leur action croissante en formation et en perfectionnement de la main-d'oeuvre, leur accueil massif des adultes, leurs initiatives socioculturelles diverses: tout cela fait des collèges québécois des établissements qui ont effectivement développé des modes poussés d'action sociocommunautaire régionale. Aussi est-ce en prenant appui sur des traditions déjà solidement établies que le Conseil des collèges recommandait récemment de reconnaître au collège une mission formelle de « services à la communauté[16] ».

À l'*université*, la situation des services à la collectivité relève d'une problématique plus complexe. Même si cette mission est mentionnée depuis de nombreuses années[17], le Conseil des universités avait jugé utile, il y a quelques années, de faire état des ambiguïtés des concepts en cause, se demandant même si l'on peut vraiment parler d'une « troisième mission » de service à la collectivité. Il concluait en retenant un sens moins large de « services aux collectivités », qu'il distinguait des concepts de « fonction sociale » et de « services à la collectivité » et qu'il définissait comme « un type d'intervention (...) comportant les éléments suivants: association d'universitaires avec des groupes sociaux porteurs de besoins collectifs, traditionnellement éloignés de l'université, en vue de réaliser sous forme participative les projets qui exigent une compétence universitaire, pour la poursuite d'objectifs de développement social[18] ».

Que les universités aient le devoir de contribuer à la satisfaction des besoins de leur communauté d'appartenance, qu'elles aient, comme le soulignait naguère le Conseil, une authentique « fonction sociale[19] », cela ne fait guère de doute. D'ailleurs, d'une façon ou de l'autre, elles n'ont toujours fait que cela, pourrait-on dire. Mais les consensus sont moins nets quand on entreprend de définir cette communauté d'appartenance, surtout s'il ne s'agit pas d'établissements couramment désignés comme universités « régionales » ou « périphériques ». Si ces dernières se voient d'emblée reconnaître des fonctions de services sociocommunautaires, il n'en va pas aussi spontanément des universités plus anciennes et établies dans les grands centres, là où la « communauté » n'a pas la signification qu'elle a en périphérie. À propos de ces établissements, on entend souvent parler de « statut national », de « vocation internationale ».

Ce n'est pas d'hier que ces problématiques sont discutées. Le rapport Parent évoquait lui-même des statuts diversifiés pour les établissements universitaires[20] et, périodiquement, on a vu se développer des discours prônant une certaine « stratification » des universités et suggérant que certains établissements pourraient être plus « régionaux » que d'autres. On sait que ce n'est pas selon ce modèle que s'est implantée l'université du Québec « en région », la concentration dans certains secteurs y ayant généralement été préférée à quelque limitation juridique a priori des compétences. Mais ce qu'il faut retenir de tout cela pour le présent propos, c'est que la « communauté » ou la « collectivité » que sert l'université a, de soi, une portée nationale et internationale qui commande toute la gestion de la vie universitaire. Parce qu'elle doit être à la fine pointe des savoirs — et afin de l'être, pourrait-on ajouter —, l'université se doit de pousser

16. Conseil des collèges, *Le Cégep de demain*, Québec, 1985, pp. 69 ss.

17. Le Conseil des universités rappelle de nombreux documents qui en traitent. Voir: *Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les services à la collectivité*, Québec, mai 1984, pp. 7 ss.

18. *Op. cit.* p. 19.

19. Voir, par exemple: C.S.E., « L'université », dans *Rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1978, pp. 55 ss; « Pour un renouveau de la fonction sociale de l'université », dans *Rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1979, pp. 149 ss.; *La Fonction sociale de l'institution scolaire. Rapport 1980-1981 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1981, pp. 10 ss, 60 ss.

20. *Rapport de la Commission royale...*, Québec, 1964, t. II, nn. 331 ss.

ses engagements à des niveaux qui débordent largement la demande locale. Concurrence ou reconnaissance, les accents varient, mais les enjeux se ressemblent finalement: l'université ne peut pas remplir sa mission de haut savoir si elle n'est pas dans les circuits reconnus des hautes performances et de l'excellence. Comme on peut l'observer de plus en plus nettement, la reconnaissance nationale et internationale constitue une référence et une mesure de la vie de l'université, la collectivité d'appartenance étant pour elle, d'une manière ou d'une autre, la communauté nationale et internationale[21].

Ce trait n'est pas rappelé pour inviter à conclure que le collège devrait s'occuper de la région immédiate et l'université, de la collectivité nationale et internationale; pas plus, d'ailleurs, qu'on n'a conclu plus haut que la recherche appliquée appartient au collège et la recherche fondamentale, à l'université. Les faits montrent que les universités sont engagées dans leurs régions d'appartenance et que plusieurs collèges sont actifs sur la scène internationale. Tout cela invite à surmonter les catégorisations trop simples pour être vraies ou utiles, en même temps que des éléments de problématique s'en dégagent, qui ne sont pas sans porter de précieux enseignements.

4.3 Des rapprochements à poursuivre

On pourra penser que nous voilà bien loin de l'articulation collège-université et des impératifs de continuité de la formation proprement dite. Mais tel n'est pas le cas. Car, des discussions concernant les missions et les concepts tout autant que des faits observables, il se dégage des lignes possibles pour des actions mieux concertées et plus articulées, dont les retombées sur la transition entre le collège et l'université ne sont pas du tout négligeables.

D'abord, en ce qui concerne l'engagement des collèges dans des activités de *recherche scientifique*, les faits eux-mêmes en établissent de plus en plus nettement la faisabilité et l'utilité. A cet égard, et quoi qu'il en soit des reconnaissances formelles que certains souhaiteraient voir inscrites dès maintenant dans la Loi sur les collèges, les collèges sont en train de démontrer qu'ils exercent effectivement, par cet autre aspect de leurs activités, une mission d'enseignement supérieur. Cela mérite assurément un appui vigoureux. Doit-il s'agir surtout de recherche appliquée, de recherche fondamentale, voire de recherche pédagogique? L'ouverture à la réalité et à son évolution devrait inviter à ne pas trancher artificiellement les choses. Il est à la fois prévisible et souhaitable que les collèges développent les axes de recherche qui sont actuellement les leurs et qui sont déjà de divers types: engagements dans certains secteurs technologiques où ils ont développé des compétences reconnues, voire créé des centres spécialisés, recherche pédagogique, participation à des travaux divers, y compris en recherche fondamentale. Dans tous les cas, des collaborations avec l'université sont tout à fait indiquées. La pratique de plus en plus répandue de la recherche interdisciplinaire conduit d'ailleurs à la constitution d'équipes où peuvent collaborer les chercheurs des deux ordres d'enseignement. Certains suggèrent même que des programmes de subvention à la recherche, tel le Fonds F.C.A.R., comportent davantage d'incitations à la collaboration entre les ordres d'enseignement. Il y va ici, non seulement de la nécessaire intégration des connaissances de diverses disciplines, mais aussi d'un enrichissement mutuel des chercheurs des deux ordres d'enseignement.

En définitive, c'est la réponse aux besoins et l'utilisation rationnelle des ressources, l'enracinement communautaire ou le service à la collectivité qui imposent, à leur façon, une meilleure coordination des chercheurs universitaires et collégiaux, une coopération plus organique entre eux et une exploitation plus cohérente de leurs ressources. A cet égard, le rôle des collèges dans le développement et le transfert technologiques ne doit pas être sous-estimé, non plus que leur capacité d'entrer en contact avec le monde de l'entreprise. Mais, qu'il s'agisse de recherche fondamentale ou appliquée, de recherche interdisciplinaire ou de recherche-action, il faudrait

21. Les rapports des universités font de plus en plus couramment état des engagements internationaux. Voir, par exemple: *Ensemble vers l'avenir*, Rapport annuel 1986-1987 de l'Université de Montréal, p. 19. Voir aussi: Jean-Guy Paquet, *Bilan 1977-1987. Dix années de rectorat*, Québec, 1987, annexe 3.

faire connaître largement les actions de coopération et de concertation entre chercheurs des deux ordres d'enseignement. La coopération pourrait même avantageusement comporter des éléments, peu spectaculaires mais combien utiles, comme l'ouverture de l'accès des bibliothèques universitaires aux enseignants des collèges. Ceux-ci gagneraient beaucoup, aussi bien pour leur enseignement que pour leurs travaux de recherche, à pouvoir recourir aux bibliothèques, généralement mieux pourvues, des universités.

Cette coopération des individus et des établissements des deux ordres dans des activités de recherche peut avoir des effets bénéfiques sur le climat d'étude, de rigueur et d'ouverture dans lequel l'enseignement supérieur doit normalement évoluer. Que, dès le collège, les étudiants puissent profiter de cette atmosphère ne peut que contribuer très positivement à la continuité, à la cohérence et à la qualité de leur cheminement de formation. Que leurs enseignants soient en contact régulier avec des enseignants de l'autre ordre ne peut aussi qu'aider aux harmonisations souhaitées. L'enseignement collégial y gagnera assurément en approfondissement et en enrichissement. Quant à l'enseignement universitaire, est-il utopique de penser que le contact régulier avec les réalités du collège puisse inciter à trouver des façons de gérer quotidiennement la recherche qui s'intègrent plus efficacement aux impératifs pédagogiques de l'enseignement de premier cycle universitaire ? Au moment où l'enseignement collégial se rapproche des réalités de recherche, il serait pour le moins souhaitable que l'université fasse de même au premier cycle. La continuité de la formation y inviterait assurément.

En matière de *services à la collectivité*, de semblables collaborations sont aussi à pousser plus avant, surtout quand, dans une région donnée, collège et université partagent un même environnement de besoins et d'attentes et, de ce fait, sont tous deux sollicités par des entreprises de promotion collective. C'est grâce à cette expertise que divers groupes peuvent s'approprier les outils nécessaires à leur développement. C'est grâce à elle, aussi, que peuvent éclore d'autres compétences qui enrichissent la collectivité locale ou régionale. C'est grâce à elle, enfin, si certaines entreprises plus petites ou certains groupes socialement ou économiquement défavorisés peuvent acquérir des connaissances et des habiletés qui leur permettent de « critiquer » ou de « maîtriser » des aspects essentiels de leur vie quotidienne.

On ne peut qu'encourager ce type d'enracinement communautaire et inciter les établissements qui ne l'ont pas déjà fait à se donner une structure d'accueil — c'est souvent ce qu'on nomme les « services d'accueil et de référence », à l'éducation des adultes —, qui leur permette cette meilleure jonction entre leurs ressources et les besoins des groupes du milieu social. En faisant connaître la spécificité de leurs ressources disponibles et en se mettant à l'écoute des besoins, les établissements peuvent mieux répondre, dans les limites de leur mission éducative et des compétences dont ils disposent, aux besoins de leur milieux respectifs. A cette fin, il est souhaitable qu'ils regroupent, au besoin, leurs ressources institutionnelles et qu'ils participent conjointement au développement socioculturel et socio-économique de leur région.

À l'instar des collaborations réalisées dans le champ de la recherche, les rapprochements entre collèges et universités en vue de meilleurs services à la collectivité peuvent avoir des retombées positives pour les étudiants eux-mêmes. Surtout là où la configuration géographique et socioculturelle est propice à l'émergence d'une certaine conscience régionale, ces concertations peuvent constituer un puissant stimulant et un exemple efficace pour une meilleure insertion sociale des étudiants. Il en est de même pour ce qui concerne la dimension internationale des services à la collectivité. La sensibilisation aux réalités mondiales, notamment à la dynamique Nord-Sud, n'a plus rien d'accessoire dans une formation de niveau supérieur. Que collège et université puissent y joindre leurs initiatives, là où la chose est possible et utile, ne peut qu'être bénéfique.

Enfin, et cela vaut tout autant pour la recherche que pour les services à la collectivité, on ne perdra pas de vue que, sans exclusive mais d'une manière sans doute plus établie que dans le cas des collèges, les universités doivent affronter des exigences issues de leur participation obligée aux *circuits internationaux*. Critères de performance, standards d'excellence, engagements prioritaires: il y a une perspective internationale qui commande des élargissements de la notion même de « communauté d'appartenance ». Cela est assurément moins contraignant au premier

cycle qu'aux cycles supérieurs. Mais, en accédant à l'enseignement supérieur — et cela commence, comme on l'a dit, dès le collège —, les étudiants doivent percevoir qu'ils entrent dans des univers de savoirs et de pratiques qui débordent largement l'explicitation du vécu personnel ou régional. Cela, c'est aussi de la formation fondamentale. Loin de les éloigner des impératifs pédagogiques, cette ouverture renvoie ainsi le collège et l'université à l'exercice même de leur mission d'enseignement supérieur. Du collège à l'université, l'étudiant doit pouvoir y accéder progressivement.

*
* *

Convaincu que, même si toutes les ambiguïtés ne sont pas levées sur le plan des notions et des principes, la recherche et les services à la collectivité peuvent donner lieu à des collaborations bénéfiques pour la qualité et la continuité de la formation elle-même, le Conseil:

(10) estime qu'il faut accroître *l'utilisation du potentiel de recherche* que représentent les enseignants des collèges et invite collèges et universités à développer leurs *liens de collaboration*, notamment dans des *projets conjoints de recherche* (recherche fondamentale et appliquée, recherche interdisciplinaire, recherche-action), sans oublier cette collaboration élémentaire que constitue l'accès réciproque aux ressources de leurs *bibliothèques*;

(11) invite les collèges et les universités à participer *conjointement à des entreprises de promotion collective* de leur milieu d'appartenance, en associant, quand cela est indiqué, leurs ressources institutionnelles complémentaires;

(12) rappelle l'importance de la participation de l'enseignement supérieur *aux exigences des circuits internationaux du savoir* et en souligne *les retombées positives* pour la qualité et la continuité de la formation dispensée au collège et à l'université.

Chapitre 5

Des besoins de concertation et de coordination

On a parlé, dans les chapitres précédents, d'une articulation entre les deux ordres d'enseignement qui relève de la continuité dans la formation et le cheminement des étudiants et de la collaboration dans l'accomplissement de leur commune mission d'établissements d'enseignement supérieur. Et c'est assurément par ce biais qu'il faut d'abord considérer les questions relatives à l'articulation des deux ordres d'enseignement — par le dedans, en quelque sorte. Mais il faut maintenant évoquer les mécanismes de coordination proprement dite, qui existent ou pourraient exister entre les ordres d'enseignement — la coordination verticale, comme on dit —, eux-mêmes dépendants, d'une manière ou d'une autre, des mécanismes de coordination interne à chaque ordre d'enseignement — ce qu'on nomme la coordination horizontale. Ces mécanismes n'ont évidemment de sens et d'efficacité que s'ils peuvent prendre appui sur les liens organiques du curriculum lui-même, mais ils ont tout de même toute leur importance; c'est même souvent spontanément à ceux-là que l'on pense lorsqu'on traite d'articulation entre les ordres d'enseignement.

Le présent chapitre comprend trois sections. La première traite des compétences juridiques des établissements et du gouvernement dans le champ de l'enseignement supérieur; on y verra que les situations du collège et de l'université ne sont pas symétriques et qu'il en découle d'importantes limites pour les interventions de coordination que d'aucuns attendent du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. La deuxième section jette un regard sur les mécanismes de coordination existants, en dégageant les atouts qu'ils représentent et les difficultés qu'ils éprouvent à réaliser les harmonisations souhaitées. Enfin, en troisième lieu, on évoque des expériences de concertation menées dans certaines régions, suggérant qu'il y a sans doute là une voie d'avenir pour la mise en oeuvre d'une coordination significative entre les établissements des deux ordres d'enseignement supérieur.

5.1 Des compétences juridiques asymétriques

Dans les discussions concernant la coordination entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, on entend souvent exprimer l'opinion que le ministre responsable devrait intervenir pour stimuler la coordination, pour l'imposer au besoin. Le présupposé de cette opinion est que, avec le seul appel aux bonnes volontés, on ne sortira pas de sitôt des lenteurs et des tergiversations dénoncées depuis longtemps. Certains avancent même l'idée que, si le ministre n'a pas le pouvoir d'intervenir, il faudrait le lui donner.

En fait, ce genre d'opinion n'est pas exempt de simplification, à commencer par une approche des réalités de l'enseignement supérieur peu accordée à la dynamique qui, au Québec comme en bien d'autres endroits, a présidé à son développement. En effet, celui-ci s'est fait, pour l'essentiel, dans un contexte de large autonomie des établissements universitaires et sans donner au gouvernement les instruments légaux qui l'habiliteraient à intervenir directement en matière de coordination. L'article 30 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation accorde bien au ministre de l'Éducation le pouvoir de « préparer (...) les règlements (...) qui doivent régir (...) la coordination à tous les degrés ». Mais, outre qu'il a été récemment supprimé pour l'enseignement supérieur[1], ce pouvoir réglementaire n'a jamais été utilisé. Cela confirme la façon dont on a traditionnellement traité le dossier chez nous, c'est-à-dire en privilégiant les concertations « bona fide » plutôt que la voie législative et réglementaire. Cela est si vrai que le Québec n'a même pas de loi régissant l'enseignement universitaire.

1. Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie et modifiant diverses dispositions législatives, art. 27.

Non seulement l'histoire et le contexte de la gestion de l'enseignement supérieur ne se prêtent-ils pas aisément à une coordination basée sur l'autorité ministérielle, mais encore faut-il prendre acte du caractère profondément asymétrique du statut juridique des collèges et des universités et de la nature des rapports que l'autorité ministérielle entretient avec chacun des deux types d'établissements. En effet, les fondements législatifs sont différents et établissent des modes d'autonomie tout aussi différents[2], qui déterminent à leur tour toute entreprise de coordination.

C'est le rapport Parent qui a posé les jalons de réformes importantes dans l'enseignement postsecondaire, conduisant à la création des collèges, de l'Université du Québec et d'un Conseil des universités. Le législateur a, par la suite, respecté cette volonté d'autonomie dans l'enseignement postsecondaire, en créant, à côté d'un secteur universitaire déjà largement indépendant, des secteurs collégial et universitaire publics eux-mêmes relativement décentralisés, mais à des degrés différents.

Pour *le secteur collégial*, on a voulu susciter, dans chaque région, des corporations à caractère public contrôlées par l'État, mais constituant des organismes administratifs distincts, s'appuyant donc sur le ministère de l'Éducation, mais demeurant relativement libres et indépendantes[3]. Dans cette foulée, la « Loi des collèges d'enseignement général et professionnel » de 1967 apparaît comme une loi cadre définissant le régime juridique et administratif des établissements de ce secteur public d'enseignement: les collèges sont des corporations publiques décentralisées, juridiquement autonomes par rapport au gouvernement et au ministère auquel elles se rattachent[4]. Dans les faits, le ministre exerce les attributions du gouvernement. La loi 21 — amendée par la loi 25[5] — lui confère des pouvoirs décisionnels en matière de création d'établissements, d'acquisition d'immeubles et de réglementation générale. Et c'est en vertu de cette loi que le gouvernement peut faire des règlements généraux concernant la formation des étudiants, la création et l'autorisation des programmes d'études, l'admission et la sanction. De plus, la loi lui confère des pouvoirs de l'ordre du financement (approbation de budgets, droit de regard sur les états financiers, etc.) et de l'ordre de l'administration (politique administrative et salariale des cadres, conventions collectives, etc.). On le constate aisément: l'autonomie des collèges est limitée et « balisée » par une loi et un règlement qui donnent au gouvernement et au ministre de puissants instruments de contrôle et de coordination.

Pour *le secteur universitaire*, coexistent un domaine public, représenté par l'Université du Québec, et un domaine privé, regroupant les universités à charte. Ces deux « réseaux » universitaires sont subventionnés par l'État, bien qu'il n'existe pas de « loi des universités » comparable à la « loi des collèges », exception faite de la Loi sur l'Université du Québec, qui attribue au ministre des pouvoirs particuliers, telle l'approbation des budgets, des états financiers et du rapport annuel. Ainsi, pour ce secteur, ni le gouvernement ni le ministre ne possèdent le pouvoir de faire des règlements d'ordre général concernant l'admission, les programmes d'étude, la formation ou la sanction. Chaque université se donne son régime d'études.

Les universités possèdent, de fait, un haut degré d'autonomie, comparativement au degré d'autonomie des collèges. Il est facile de constater que la Direction générale de l'enseignement

---

2. Voir à ce sujet: Patrice Garant, *Droit et législation scolaires*, Montréal, McGraw-Hill, 1971; *Aspects juridiques des rapports entre certaines autorités gouvernementales et paragouvernementales et les universités*, Québec, Conseil des universités, 1980. (M. Garant a rencontré la Commission de l'enseignement supérieur à ce sujet.) Voir aussi: M.E.Q., *L'Évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement*, Québec, 1983.

3. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, T. II, n. 287. Dans une étude commandée par le Conseil des collèges, Robert Isabelle a soutenu que, de fait, l'évolution des collèges n'était pas allée dans le sens de l'autonomie des établissements; voir *Les Cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes? L'Évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1972*, Québec, 1982.

4. Patrice Garant, *Droit et législation scolaires...*, p. 199.

5. Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, S.Q., 1966-1967, chap. 71; Loi modifiant la loi des collèges d'enseignement général et professionnel, L.Q. 1979, chap. 24.

et de la recherche universitaires (D.G.E.R.U.) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.) ne peut pas exercer, dans le « réseau[6] » universitaire, des pouvoirs de gérance et d'intervention comparables à ceux de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) dans le réseau des collèges. On comprend aussi que les entreprises de coordination verticale entre la D.G.E.R.U. et la D.G.E.C. fassent elles-mêmes problème, malgré la volonté du législateur d'harmoniser les opérations des deux ordres d'enseignement au sein d'un même ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

La Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science stipule, cependant, que le ministre doit « favoriser la consultation et la concertation des ministères, organismes et personnes intéressées[7] » et qu'il doit « contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités de l'ensemble des politiques gouvernementales[8] ». Ces attributions sont larges, mais c'est aussi dans un sens très large qu'elles lui donnent le pouvoir de coordonner la transition entre le collège et l'université.

En fait, c'est la Loi sur les investissements universitaires[9] qui donne au ministre de réels pouvoirs reliés au financement et au développement des universités, notamment au regard des investissements, des budgets de fonctionnement et de l'aide conditionnelle. C'est donc en s'appuyant sur cette loi et par le biais de son pouvoir financier que le ministre a le plus souvent incité les universités à mettre en oeuvre des formes de concertation à l'intérieur du réseau universitaire. Un établissement peut bien décider d'ouvrir tel ou tel programme ou d'entreprendre telle ou telle activité; mais, selon que le financement est ou n'est pas accordé en conséquence, l'élan peut être facilement encouragé ou refroidi. Le moyen n'est pas de suprême élégance et ne fait pas nécessairement appel à la raison ou aux principes, mais il est, sans contredit, aisément compris et efficace; les exemples ne manquent pas (politique d'accessibilité, secteurs prioritaires, actions structurantes, etc.) qui témoignent de ce type d'efficacité.

Ce moyen peut-il servir aussi à inciter les universités à pratiquer des modes spécifiques d'arrimage avec les collèges? D'aucuns pensent que la chose est faisable et que, en conjuguant ces pouvoirs liés au financement et les pouvoirs octroyés par la Loi sur les collèges, le ministre responsable pourrait stimuler certaines articulations, notamment en matière de répartition des contenus de programmes, de préalables ou même de contingentement. Mais il n'est pas sûr que cette approche autoritaire puisse conduire bien loin, non seulement parce qu'elle n'est pas dans la culture organisationnelle de notre enseignement supérieur, mais surtout parce qu'elle ne garantirait pas, de soi, une solution des problèmes par le fond et par le dedans. Le signe en est que, même entre le secondaire et le collégial, là où le gouvernement ne manque pas de pouvoirs, c'est une approche qui n'a pas été pratiquée, ni pour les préalables, ni pour le contenu des programmes, notamment des programmes de formation professionnelle.

D'un point de vue légal et réglementaire, l'articulation entre collège et université ne se présente donc pas comme une entreprise facile. A vrai dire, les bases manquent. Mais la preuve n'est pas davantage faite que de nouveaux pouvoirs légaux et réglementaires constitueraient la solution permettant d'assurer la continuité et la qualité de la formation. Comme il s'en est expliqué plus haut au sujet des préalables[10], le Conseil est plutôt d'avis que les vraies solutions sont du côté de l'accroissement de la clarté et de la cohérence interne des objectifs de programmes, tant au collège qu'au premier cycle universitaire. En attaquant les problèmes à la source, on a plus de chances de progresser qu'en optant pour la coercition, qui est toujours la plus extrinsèque des approches.

---

6. On sait que même la légitimité de l'appellation de « réseau » est contestée dans plusieurs milieux universitaires.

7. Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, art. 9.

8. *Ibid.*, art. 8.

9. Loi des investissements universitaires, S.Q. 1968, chap. 65.

10. Voir chapitre 2.

5.2 Des instances et des instruments

Ce qui vient d'être dit sur l'enjeu qui devrait canaliser le principal des efforts déployés pour améliorer la continuité de la formation et sur les limites des approches purement coercitives ne saurait dispenser de tirer tout le profit possible des instances actuelles de coordination ou d'instruments susceptibles d'en accroître l'efficacité. Bien au contraire. A la vérité, l'intention des chapitres qui précèdent est moins de relativiser l'importance de tels moyens que de suggérer autour de quelles questions et de quelles priorités il serait souhaitable d'orienter leur utilisation.

Le *C.L.E.S.E.C.*, d'abord. Ce « Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial » - notons la division notionnelle devenue anachronique — fut créé en 1971. Relevant présentement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, il a toujours pour mandat principal d'assurer une coordination entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire, d'une part, en veillant à la complémentarité des programmes d'études universitaires et collégiaux dans le respect des objectifs propres à chacun et, d'autre part, en favorisant l'harmonisation des structures d'accueil et des conditions d'admission. Il est composé de représentants de chacune des universités, de représentants des collèges, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et d'organismes observateurs.

Depuis sa mise sur pied et par son « Comité permanent de révision des structures d'accueil universitaires » (C.P.R.S.A.), il a surtout travaillé à la définition et à la mise à jour des structures d'accueil universitaires. Au cours des années 70, il a étudié la question des politiques d'admission aux universités; le rapport qu'il a remis au ministre à ce sujet en 1977 a servi de repère aux universités pour la définition, souhaitée par le ministre, de leur politique d'admission. Il a aussi tenté d'ouvrir un dossier sur le contingentement, mais l'entreprise n'a pas eu de suites.

Selon l'évaluation la plus souvent entendue, il semble bien que, à cause même de sa « lourdeur » structurelle et faute de ressources humaines et financières, peut-être surtout à cause de la variété des modes de décision pratiqués dans les universités, le C.L.E.S.E.C. a joué un rôle très limité en matière de coordination: son intervention a porté essentiellement sur les structures d'accueil, ce qui est une consolidation des préalables bien plus qu'une solution des problèmes soulevés par les préalables. Tout un volet de son mandat, et de loin le plus important, celui de veiller à la complémentarité des programmes d'études, n'a pas été assumé dans les faits. Il faut dire que le mode de représentation des universités déséquilibre et paralyse pratiquement l'action de l'organisme, puisque toutes les universités doivent être d'accord pour qu'une décision soit prise. Depuis novembre 1985, ce comité ne s'est réuni qu'une fois: un symptôme, sans doute, de ses difficultés de fonctionnement.

Ces difficultés de fonctionnement ne signifient pas que l'instance elle-même soit inutile. D'ailleurs, quand on en discute, les interlocuteurs finissent toujours par évoquer quelque bureau ou comité provincial qui a pratiquement tous les traits du C.L.E.S.E.C. Le Conseil n'a pas fait autrement quand, en 1975, il a parlé d'« un comité de liaison provincial entre les collèges et les universités qui travaille plus spécialement à la coordination des objectifs des programmes dispensés, partie par les collèges, partie par les universités[11] ». Ce qui s'impose, c'est vraisemblablement la réalisation de trois conditions de base. D'abord, que soit affirmée sans ambiguïté et avec persistance une volonté politique et administrative d'avoir un C.L.E.S.E.C. fort et crédible. Deuxièmement, et justement pour asseoir cette vigueur et cette crédibilité, il faudra consentir les efforts humains et les ressources nécessaires à la bonne marche de ce comité de liaison: le caractère artisanal de son organisation actuelle ne peut guère générer d'autres genres de résultats. Enfin, il faudra revoir le mode de représentation, surtout celui des établissements universitaires, et y assurer un équilibre qui permette un fonctionnement plus efficace du comité.

11. C.S.E., *Le Collège*, p. 49.

Les succès tout relatifs du C.L.E.S.E.C. reflètent et révèlent évidemment certains des problèmes que l'on éprouve dans la *coordination à l'intérieur des ordres d'enseignement* et des unités administratives du Ministère lui-même. En fait, comme on l'a souligné pour les programmes, les questions relatives à la « coordination verticale » entre collèges et universités nous renvoient aux difficultés de la « coordination horizontale » des collèges entre eux et des universités entre elles. A chaque palier d'enseignement, ces coordinations horizontales sont loin d'être hautement performantes.

À l'ordre d'enseignement collégial, les encadrements communs (régime pédagogique, règles budgétaires, conventions collectives, « cahiers de l'enseignement collégial, » etc.) constituent les instruments majeurs d'une coordination de système qui n'a pas son équivalent à l'ordre universitaire. Des regroupements comme la Fédération des cégeps et l'Association des collèges (privés) du Québec y agissent aussi comme des lieux de concertation qui permettent l'avancement de plusieurs dossiers communs; les travaux du Conseil des collèges contribuent également à susciter des dynamiques d'ensemble qui favorisent le traitement concerté des questions. Mais, en regard de la coordination horizontale des programmes de formation, il faut noter que, si elles relèvent finalement de la Direction générale de l'enseignement collégial, en association avec les collèges concernés, la production et la révision des programmes d'études se font d'abord au sein de comités de coordination dont la perspective « disciplinaire », voire parfois corporatiste, est nettement dominante. On compte encore une centaine de ces « coordinations ». Leur composition est lourde, leur fonctionnement aussi[12].Et, bien qu'elle ait permis de résoudre certains problèmes disciplinaires, cette structure ne constitue pas vraiment un instrument au service de la cohérence des programmes et de leur resserrement autour de l'axe de la formation fondamentale.

À l'ordre d'enseignement universitaire, on l'a vu, la coordination de système ne peut pas s'appuyer sur des encadrements communs fermes, ce qui donne un rôle plus marqué à des organismes de regroupement comme la C.R.E.P.U.Q. (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec). Sur le plan spécifique de la coordination horizontale des programmes de formation, des comités de programmes existent; mais, là aussi, de nombreux observateurs témoignent de ce que le souci disciplinaire l'y emporte bien souvent. Pour sa part, le Conseil des universités, qui peut « recommander des mesures propres à assurer la coordination et la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et entre l'enseignement supérieur et les autres niveaux d'enseignement[13] », joue un rôle majeur dans l'évaluation des programmes longs. Ses avis sur les nouveaux programmes sont même déterminants, puisque le ministre les endosse assez systématiquement depuis plusieurs années. Cependant, même si, par ce biais, il contribue à faire émerger une certaine forme de coordination, ses évaluations portent d'abord sur la qualité et ne sont pas commandées par une visée formelle de coordination. Au cours des années, les universités ont d'ailleurs réussi à contourner l'intervention du Conseil en élaborant de très nombreux programmes de certificats: ceux-ci sont approuvés au sein de chaque université et, même s'ils répondent manifestement à des besoins réels et même si les instances concernées (commissions des études, facultés, etc.) prennent en compte les impératifs de coordination interne, ce n'est pas le souci de la coordination interinstitutionnelle, voire de la coordination avec les collèges, qui a présidé à leur multiplication. Par ailleurs, les grandes études sectorielles menées par le Conseil des universités pourraient bien faire avancer considérablement la cause de la coordination horizontale des programmes universitaires. Mais il est encore trop tôt pour savoir si et jusqu'à quel point le Ministère et les établissements y donneront suite. En tout cas, il y aurait là une occasion à ne pas rater.

De toute évidence, une meilleure coordination horizontale, à chaque palier d'enseignement, poserait les bases nécessaires à une meilleure coordination verticale entre les ordres d'enseignement. Et cela devrait inclure les programmes professionnels de l'ordre d'enseignement collégial, pour lesquels les passerelles sont encore insuffisantes, à l'heure où un nombre significatif d'étudiants de ce secteur décident pourtant de poursuivre des études universitaires.

---

12. Voir: M.E.Q., *Guide de la coordination*, Québec, août 1983. En 1987-1988, environ un million de dollars était prévu pour le fonctionnement de ces coordinations; il faut y ajouter les salaires des enseignants dégagés à cette fin.

13. Loi sur le Conseil des universités, L.R.Q., chap. C-58, art. 3.

Enfin, cette dernière évocation du cheminement des étudiants, l'objet même de toutes les actions d'articulation entre le collège et l'université, nous rappelle que des *ruptures dans les systèmes d'information* rendent difficiles, voire impossibles, le repérage et le suivi du cheminement des étudiants à travers les deux ordres d'enseignement supérieur.

En effet, à son entrée à l'université, l'étudiant change de numéro matricule. Ce qu'on appelait jusque-là son « code permanent » est relégué dans l'ombre de dossiers universitaires pratiquement inaccessibles. Cette technicalité n'est pas sans importance, puisqu'elle empêche littéralement de suivre le cheminement des étudiants aux études postsecondaires. On évoque périodiquement ce problème, mais les choses n'ont toujours pas changé, et sans qu'on sache très clairement pourquoi. Cela est proprement inacceptable, parce que cela empêche d'identifier et de comprendre de grands faits de systèmes qui contiennent peut-être la clef d'importantes actions d'amélioration ou de redressement.

Un système de repérage continu et efficace permettrait une lecture raffinée du cheminement de chaque étudiant depuis le début de ses études collégiales, ce qui pourrait même aider chaque établissement à évaluer et à ajuster ses pratiques. Un tel système, tout à fait réalisable dans le respect de la confidentialité des renseignements personnels, serait utile et important, non seulement pour les établissements, mais pour le Ministère lui-même, qui ne dispose pas des données suffisantes en ce domaine dans son propre système d'information, plus axé sur le financement que sur les cheminements des étudiants. C'est d'ailleurs en vain que le Conseil a tenté de réaliser une étude sur le cheminement des étudiants à travers l'enseignement supérieur, convaincu qu'il était, pourtant, d'en tirer des informations importantes pour cerner correctement l'ampleur des enjeux de l'articulation entre les ordres d'enseignement supérieur. Ce que permettent de comprendre les études de cheminement du primaire au collégial devrait constituer une démonstration suffisante de l'importance de ce dossier.

Plus largement, c'est la qualité et la pertinence des informations véhiculées entre les ordres d'enseignement qui sont en cause. On se plaint souvent que l'information pertinente est difficilement transmise et qu'elle est loin de toujours se rendre aux personnes concernées. Sauf exception, les politiques et les mécanismes d'information mutuelle sont même à peu près inexistants entre les deux paliers d'études supérieures. Des données plus complètes et mieux coordonnées d'un ordre d'enseignement à l'autre permettraient une meilleure compréhension, non seulement des cheminements de chaque étudiant, mais même des mouvements globaux à l'intérieur du système. Pour tout dire, il nous les faut.

5.3 La concertation sur le terrain

Ensemble, collèges et universités concentrent un potentiel imposant de créativité, de recherche et de ferment social. Toute entreprise de coordination de leurs ressources ne peut qu'être bénéfique, non seulement pour les étudiants qui cheminent d'un palier à l'autre, mais aussi pour les communautés locales ou régionales qui font appel à ces établissements pour leur développement.

De fait, depuis quelques années, dans tous les coins du Québec, de multiples réalisations témoignent d'une volonté manifeste de coopération et de concertation. Il y a là, pour la nécessaire entreprise de coordination évoquée dans cet avis, un atout et un espoir pour l'avenir. Des organismes représentatifs, comme la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (C.R.E.P.U.Q.) et la Fédération des cégeps — pour ne nommer que ceux-là — insistent de plus en plus sur cette nécessité d'une action commune dans la complémentarité. Évidemment, même la plus réussie des concertations sur le plan local ou régional ne saurait remplacer une nécessaire coordination pour l'ensemble du Québec, mais celle-ci ne peut prendre corps que dans des expériences et des attitudes développées sur le terrain institutionnel concret.

Il ne serait ni possible ni très utile de dresser ici une liste exhaustive des expériences significatives réalisées en ce domaine. Certaines doivent être citées, cependant, sous simple

bénéfice d'inventaire et pour mettre en évidence des voies d'intervention particulièrement porteuses d'avenir.

Ainsi, c'est dans cet esprit de concertation que certains établissements de la région 04 ont entrepris de se donner ce qu'on a appelé *une charte de collaboration de l'enseignement supérieur*[14]. Cette charte, adoptée en 1985 par les conseils d'administration des collèges de Drummondville, de Shawinigan, de Trois-Rivières, de Victoriaville et l'Université du Québec à Trois-Rivières, comporte cinq énoncés d'orientations, dans lesquels les établissements affirment: qu'ils réaliseront la concertation dans le respect de l'autonomie de chacun, se fourniront les informations utiles et conviendront des formes de collaboration pour améliorer leurs prestations de services éducatifs et culturels, se concerteront pour accélérer le développement des services d'enseignement et favoriser l'émergence d'activités complémentaires de recherche, conjugueront leurs efforts pour apporter un meilleur soutien au développement régional, se prêteront assistance pour réaliser des économies de moyens et arriver à une utilisation maximale des ressources humaines, matérielles et financières à leur disposition.

Dans cette même veine, une autre charte de collaboration a été adoptée, à l'automne de 1987, entre les cinq établissements d'enseignement supérieur de l'Est du Québec: les collèges de Matane, de Rimouski, de Rivière-du-Loup, de la Gaspésie et des Iles et l'Université du Québec à Rimouski. Là aussi, les établissements signataires reconnaissent l'intérêt, voire la nécessité, de conjuguer leurs efforts et de mettre en commun leurs ressources en fonction des grands objectifs de l'enseignement, de la recherche et des services à la collectivité.

De telles initiatives « bona fide » - et il y en a d'autres — sont déjà remarquables et témoignent d'une prise de conscience de l'intérêt évident d'une meilleure articulation entre les établissements des deux ordres d'enseignement supérieur. Mais l'arrimage et la coordination entre collèges et universités sont aussi absolument nécessaires sur le plan *des programmes d'études* proprement dits. Il y va ici de la continuité de la formation des étudiants et de l'unité de la mission d'enseignement supérieur des établissements. En ce domaine, tout particulièrement, les initiatives s'avèrent essentielles. À titre d'exemple, citons la mise en oeuvre, par l'Université du Québec à Chicoutimi et le Collège de Jonquière, d'un enseignement intégré dans le domaine des communications. Rappelons aussi que des ententes sur certains programmes ont été réalisées entre l'Université Laval et les collèges de la région de Québec, dans la foulée du premier mini-sommet de 1984, organisé dans le but d'amorcer la concertation. Déjà, des ententes existent, tout au moins, pour éviter la duplication des cours. On ne peut même pas écarter la possibilité que, dans des régions plus marquées par la décroissance démographique, des rapprochements aillent éventuellement jusqu'à la constitution de véritables « consortiums », articulés autour d'un continuum de formation collégiale-universitaire.

La concertation peut aussi se réaliser dans le domaine de la *recherche*. Par exemple, cinq « ententes cadres » ont été conclues entre l'Université Laval et des établissements collégiaux, identifiant des secteurs de recherche où les possibilités de coopération s'avéraient fructueuses. On a aussi pris conscience, de part et d'autre, que développer la recherche au palier collégial favorise la qualité de l'enseignement et la formation des étudiants. De la sorte, l'université se donne la possibilité d'accueillir un étudiant mieux formé et déjà sensibilisé à la recherche et, du même coup, l'important potentiel de recherche des enseignants du collégial peut, lui aussi, être mis à profit.

C'est peut-être finalement autour de ces concertations concrètement réalisées sur le terrain que l'articulation souhaitée connaîtra ses appuis les plus déterminants. Ces expériences méritent d'être suivies avec beaucoup d'attention. Et encouragées aussi.

*
* *

14. « Le choix d'une région: se donner une charte de collaboration de l'enseignement supérieur », dans *Cégepropos*, Fédération des cégeps, Montréal, février 1986, no 99.

C'est dans la perspective d'une meilleure coordination entre les deux ordres d'enseignement supérieur que le Conseil:

(13) est d'avis que *la clarification et l'accroissement de la cohérence interne des objectifs de formation* doivent être l'objet central et le point d'appui de tous les mécanismes de coordination entre les deux ordres d'enseignement supérieur;

(14) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *confirmer en ce sens le mandat du C.L.E.S.E.C.*, d'en *relancer* les activités et d'assurer les *ressources nécessaires* à son bon fonctionnement;

(15) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *réviser*, de concert avec les établissements des deux ordres d'enseignement supérieur, *les mécanismes existants de coordination horizontale des programmes*, base de toute coordination verticale entre les ordres d'enseignement;

(16) considère comme *prioritaire* l'établissement d'un *système d'information cohérent*, permettant notamment le repérage et le suivi du *cheminement* des étudiants à travers l'ensemble du curriculum, et recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de procéder à sa mise sur pied;

(17) invite les collèges et les universités qui partagent un même *enracinement régional* à conclure des *ententes de collaboration et de concertation*, aussi bien en matière d'enseignement qu'en matière de recherche et de services à la collectivité.

Conclusion

Les choix structurels du Québec en matière d'enseignement supérieur posent des défis particuliers d'articulation et d'harmonisation. Ces défis exigent d'être relevés en tenant compte de certains impératifs: cohérence et continuité de la formation de l'étudiant; complémentarités et spécificités de chaque ordre d'enseignement, dans l'optique d'une mission commune d'enseignement supérieur; équilibre entre formation fondamentale et formation spécialisée; mise en oeuvre de fonctions d'accueil et d'orientation; collaboration en matière de recherche et de services à la collectivité; volonté de coordination proprement dite et initiatives de concertation en région.

Il y a donc ici, pour les responsables et les intervenants des deux ordres d'enseignement supérieur, un programme considérable. On y mettra le temps et l'énergie nécessaires, si l'on croit à la qualité de la formation des étudiants dans le contexte d'un accès généralisé aux études supérieures. Pour sa part, en identifiant ce qui lui semble être les principaux tenants et aboutissants de ce vaste dossier, le Conseil a essentiellement voulu apporter sa contribution à l'entreprise.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

(1) souligne le bien-fondé des évolutions et des décisions qui ont conduit à considérer *l'enseignement collégial comme enseignement supérieur* et invite les collèges et les universités à *coordonner la mise en oeuvre de cette commune mission* d'enseignement, dans le respect des *fonctions de transition* que les intentions initiales et les structures mêmes du curriculum ont définies pour le collège québécois;

(2) soutient que le *renforcement de la cohérence interne des programmes* des collèges et des universités constitue la meilleure stratégie pour assurer la continuité de la formation, surmonter le morcellement disciplinaire des savoirs et réduire les chevauchements et les dédoublement entre les deux ordres d'enseignement;

(3) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux autorités responsables des collèges et des universités, d'activer leur *démarche de justification et de précision des préalables actuellement exigés* pour l'admission aux programmes des universités et les invite à viser dès maintenant le remplacement des préalables actuels par des exigences relatives à l'*atteinte d'objectifs globaux de formation* plus nettement définis;

(4) est d'avis que *la formation fondamentale*, par le développement de la personne et une maîtrise des fondements poursuivie à travers un vaste champ du savoir, devrait constituer *l'axe de cohérence des programmes de l'ordre collégial* et appuie les entreprises actuellement menées en ce sens dans les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature;

(5) est d'avis que les programmes du *premier cycle universitaire* devraient, en même temps qu'ils assurent l'*accès graduel à des compétences spécialisées*, poursuivre aussi *des visées de formation fondamentale* et appuie les entreprises actuellement menées pour décloisonner les programmes de premier cycle et les resituer par rapport à des objectifs globaux de formation plus nettement définis;

(6) réaffirme le bien fondé et la nécessité, pour la société québécoise, de poursuivre ses objectifs d'*accès à l'enseignement supérieur* et de conduire, par une pédagogie de la réussite qui ne sacrifie en rien la qualité, le plus grand nombre possible d'étudiants à la *maîtrise effective des savoirs* et à *l'obtention du diplôme*;

(7) estime qu'un *diplôme valide et reconnu comme tel* constitue la meilleure *source d'information* sur les acquis réels des étudiants et le *préalable* pédagogiquement et socialement le plus justifiable;

(8) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de réexaminer, de concert avec les collèges et les universités, l'ensemble des *pratiques de contingentement* dans l'accès aux programmes d'études, de façon à les délester des *moyens artificiels de sélection* qui s'y sont développés;

(9) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'aider les collèges et les universités à assumer leurs *fonctions d'accueil, d'orientation, d'information et de propédeutique*, en mettant sur pied *des dispositifs* tels des moyens de dépistage, des services d'accueil et d'orientation, des activités de propédeutique et de mise à niveau, des cours d'ajustement et des formules de tutorat;

(10) estime qu'il faut accroître *l'utilisation du potentiel de recherche* que représentent les enseignants des collèges et invite collèges et universités à développer leurs *liens de collaboration*, notamment dans des *projets conjoints de recherche* (recherche fondamentale et appliquée, recherche interdisciplinaire, recherche-action), sans oublier cette collaboration élémentaire que constitue l'accès réciproque aux ressources de leurs *bibliothèques*;

(11) invite les collèges et les universités à participer *conjointement à des entreprises de promotion collective* de leur milieu d'appartenance, en associant, quand cela est indiqué, leurs ressources institutionnelles complémentaires;

(12) rappelle l'importance de la participation de l'enseignement supérieur aux *exigences des circuits internationaux du savoir* et en souligne *les retombées positives* pour la qualité et la continuité de la formation dispensée au collège et à l'université;

(13) est d'avis que *la clarification et l'accroissement de la cohérence interne des objectifs de formation* doivent être l'objet central et le point d'appui de tous les mécanismes de coordination entre les deux ordres d'enseignement supérieur;

(14) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *confirmer en ce sens le mandat du C.L.E.S.E.C.*, d'en *relancer* les activités et d'assurer les *ressources nécessaires* à son bon fonctionnement;

(15) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *réviser*, de concert avec les établissements des deux ordres d'enseignement supérieur, *les mécanismes existants de coordination horizontale des programmes*, base de toute coordination verticale entre les ordres d'enseignement;

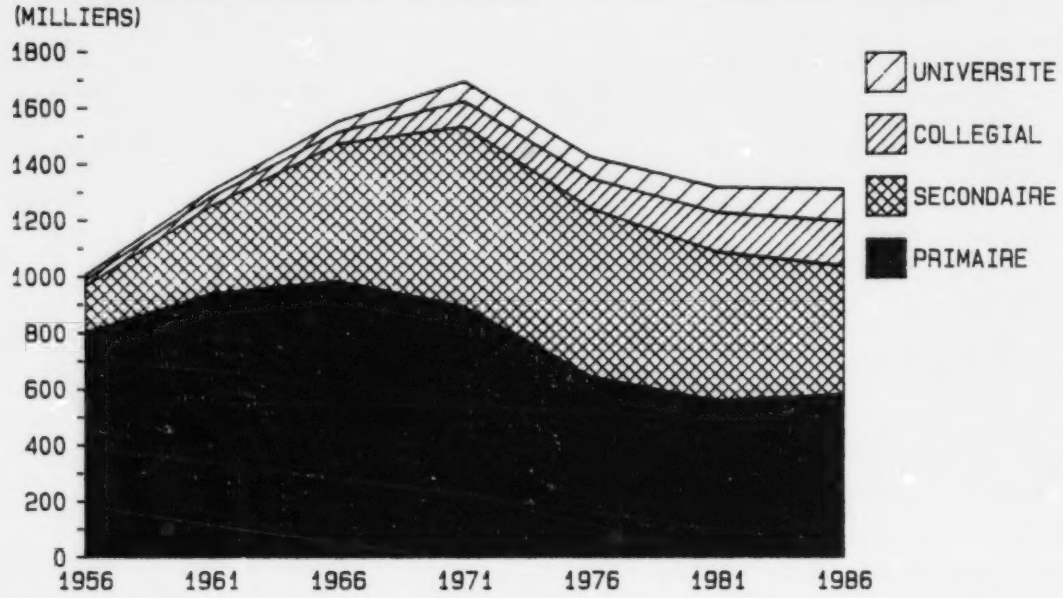
(16) considère comme *prioritaire* l'établissement d'un *système d'information cohérent*, permettant notamment le repérage et le suivi du *cheminement* des étudiants à travers l'ensemble du curriculum, et recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de procéder à sa mise sur pied;

(17) invite les collèges et les universités qui partagent un même *enracinement régional* à conclure des *ententes de collaboration et de concertation*, aussi bien en matière d'enseignement qu'en matière de recherche et de services à la collectivité.

Annexes

Annexe 1

L'effectif étudiant par ordre d'enseignement de 1956 à 1986



SOURCE: C.S.E., *Rapport annuel 1987-1988* (en préparation)

Annexe 2

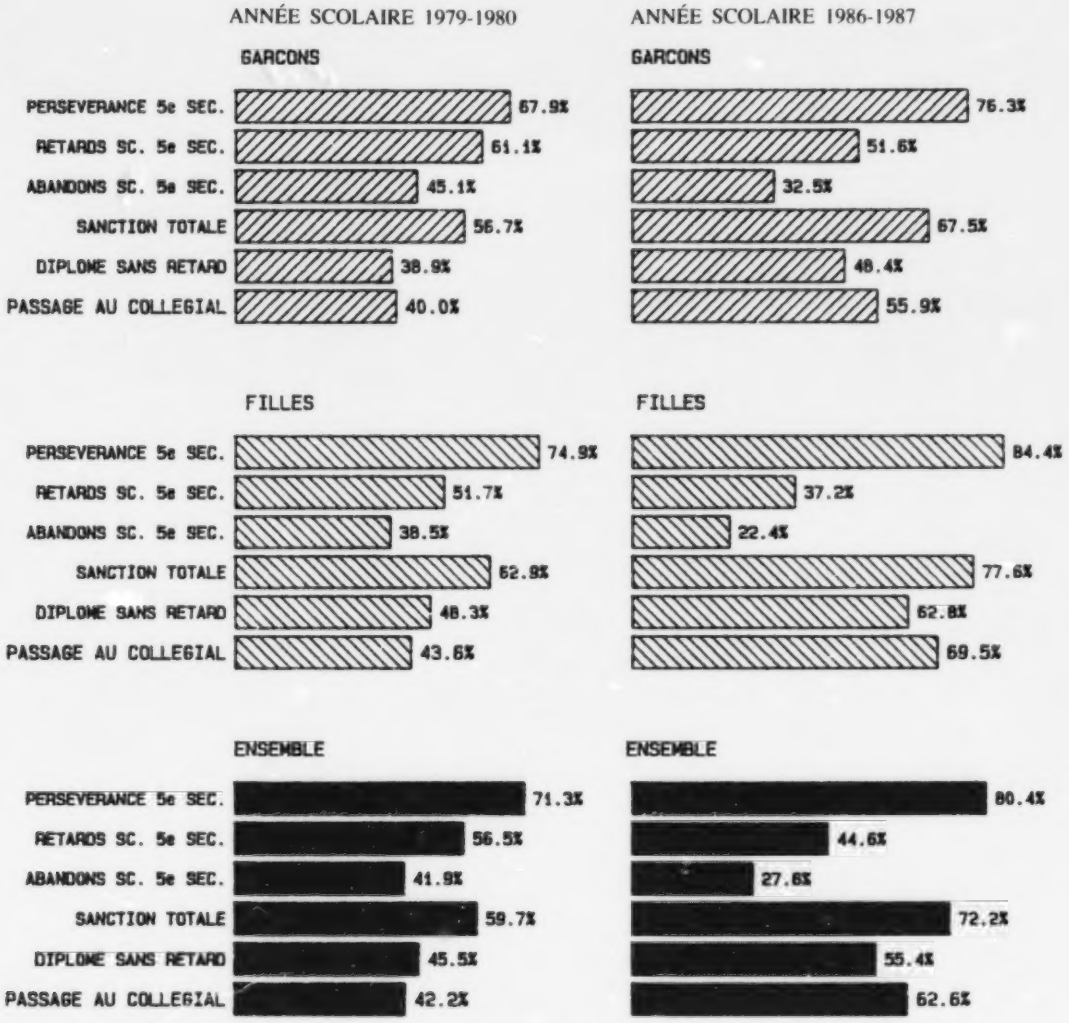
Effectif étudiant et répartition en pourcentage des clientèles selon l'ordre d'enseignement de 1956 à 1986

	1956	1961	1966	1971	1976	1981	1986
PRIMAIRE	793, 800	936, 887	982, 900	891, 551	641, 234	554, 771	579, 530
%	79	72	63	53	45	42	44
SECONDAIRE	171, 200	315, 201	490, 182	642, 833	599, 213	531, 264	457, 461
%	17	24	32	38	42	40	35
COLLEGIAL	25, 000	32, 448	41, 277	90, 319	107, 650	141, 107	159, 314
%	3	3	3	5	8	11	12
UNIVERSITAIRE	15, 000	22, 978	38, 164	69, 904	76, 997	89, 903	114, 921
%	2	2	3	4	5	7	9

SOURCE: C.S.E., *Rapport annuel 1987-1988* (en préparation)

Annexe 3

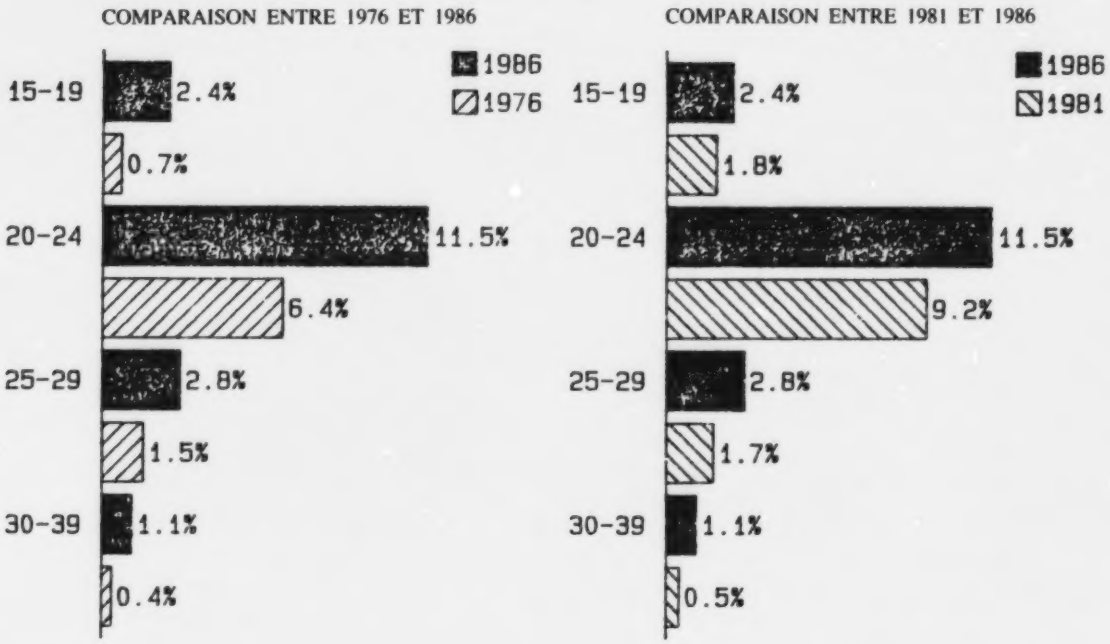
Indicateurs sur la situation de l'enseignement à la fin du secondaire et au début du collégial de 1979 à 1986



SOURCE: C.S.E., Rapport annuel 1987-1988 (en préparation)

Annexe 4

La fréquentation universitaire à temps complet



SOURCE: C.S.E., *Rapport annuel 1987-1988* (en préparation)

Annexe 5

Taux de diplômés et de décrocheurs au collégial de 1976 à 1981

	POURCENTAGE DE DIPLÔMÉS	POURCENTAGE DE DÉCROCHEURS
cohorte 1976	62%	38%
cohorte 1977	62%	38%
cohorte 1978	62%	38%
cohorte 1979	61%	39%
cohorte 1980	63%	37%
cohorte 1981	63%	37%

SOURCE: SRAM, *L'Abandon scolaire au collège, Une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, 1988, p.6.

COMMISSION
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Président
RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Membres
BOUCHARD, André
Administrateur
Outremont

BOULVA, Natali
Étudiante
École des Hautes Études Commerciales
Montréal

CORRIVEAU, Louise
Professeure
Département de sociologie et
d'anthropologie
Collège Édouard-Montpetit
Montréal

COUILLARD, Pierre
Professeur titulaire
Département de sciences biologiques
Université de Montréal
Montréal

DESAUTELS, Gil
Directeur régional (Québec)
Institut des banquiers canadiens
Montréal

FOREST, Louise
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski
Saint-Valérien

LALIBERTÉ, Jacques
Agent de recherche
Collège de Bois-de-Boulogne
Montréal

OUELLET, Hector
Directeur
Centre de recherche sur les services
communautaires
Université Laval
Sainte-Foy

RONDEAU, Jacques
Professeur
Département de physique
Collège François-Xavier-Garneau
Sainte-Foy

SMITH, David Charles
Professeur et doyen
Faculté d'éducation
Université McGill
Dollard-des-Ormeaux

SOLANGE, Jean-Claude
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Baie-Comeau
Baie-Comeau

TOUSIGNANT, Jacques
Directeur de la planification et
de la recherche institutionnelle
Université du Québec
Sillery

Coordonnatrice
AUBIN, Monique L.

Claudine Baudoux
André Gbodossou
Norman Henchey
Maryse Lassonde
Julie Morency
Roland Parenteau
Jitka Stéphanie Vobecky

étaient membres en 1986-1987, au moment où la Commission de l'enseignement supérieur commençait ses travaux pour la préparation de cet avis.

Conseil supérieur de l'éducation

Président
LUCIER, Pierre
Québec

Vice-président
ROSSAERT, Lucien
Mont-Saint-Hilaire

Membres
BÉDARD, Danièle
Psychologue
Lachine

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

BISAILLON, Robert
Enseignant
École Saint-Mathieu
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

BOUCHARD, Ghislain
Vice-président (Administration) et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

BURGESS, Donald
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

CHENÉ, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

CHESTERMAN, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

CONROD, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

DÉPELTEAU, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

FONTAINE, Serge
Directeur
École de la Fraternité
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

GECI, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

LAROCHE, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

PALTIEL, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

PARÉ, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

POIRIER, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de théologie
Université Laval
Québec

ROCHON, J.O.R.
Administrateur
La Motte

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Membres d'office
CUMYN, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

PLANTE-POULIN, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office
BOUDREAU, Thomas-J.
Sous-ministre

SCHLUTZ, Ann
Sous-ministre associée pour la foi protestante

STEIN, Michel
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints
DURAND, Alain

PROULX, Jean

Programme d'activités 1987-1988

Liste des avis déjà édités et disponibles sur demande:

La qualité du français à l'école:
une responsabilité partagée

Avis au ministre de l'Éducation

Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire: projets d'amendements au régime pédagogique

Avis au ministre de l'Éducation

Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation

Avis au ministre de l'Éducation
et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science